



Ana Filipa Batista Pires

N.º 140144008

**Consciência sintática e uso de vírgulas: um  
estudo de conceções de alunos do 5.º ano**

Relatório da componente de investigação na unidade  
curricular do Estágio III do Mestrado em Ensino do 1.º e  
do 2.º Ciclo do Ensino Básico

**Orientadora:** Professora Doutora Ana Luísa da Piedade  
Melro Blazer Gaspar Costa

Janeiro de 2018

Versão Final

*Aos meus avós maternos e à minha avó paterna...*

*Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós. (Antoine de Saint-Exupéry)*

## **Agradecimentos**

A elaboração deste projeto de investigação constituiu um desafio, pelos diversos obstáculos que tive que ultrapassar, o que não seria possível sem o apoio de algumas pessoas que passo a enumerar:

Primeiramente, agradeço à minha orientadora Professora Doutora Ana Costa, a exigência, o rigor e partilha de conhecimentos que contribuíram grandemente, para a valorização do meu projeto e desenvolvimento pessoal.

À Professora Doutora Ana Boavida, obrigada por me ter encaminhado e motivado para continuar e finalizar este projeto.

À Professora Doutora Ângela Lemos, agradeço pela amabilidade e disponibilidade que demonstrou.

Um especial agradecimento, à minha família que acreditou sempre em mim e me estimulou a continuar, principalmente nos momentos em que me apeteceu desistir. À minha mãe, obrigada pelo amor incondicional, força, coragem e por estar sempre ao meu lado. Ao meu pai, agradeço o carinho e conselhos, nas horas mais difíceis. À minha mana, por ter sido um exemplo a seguir do qual me orgulho. Ao meu avô, pelo positivismo que me transmitiu constantemente.

Não poderia deixar de agradecer aos meus amigos que compreenderam a minha indisponibilidade para com eles e me apoiaram, em especial, à Dona Cármen pelas palavras de sabedoria e conforto. À Mafalda, que mesmo distante esteve sempre presente. À Filipa, à Mónica, à Andreia, à Cátia, à Marta e ao João, pela amizade demonstrada nesta fase da minha vida.

Por último, agradeço a Deus pela força que me deu, nos momentos que pareciam insuperáveis e pelas pessoas que colocou a meu lado e que, direta ou indiretamente contribuíram para a finalização deste projeto.

## Resumo

A presente investigação desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico insere-se na área do Português e tem como tema, as concepções dos alunos sobre as funções sintáticas e as regras de uso de vírgula, através da partilha de interações. Este estudo visa verificar se a partilha de interações promove a aprendizagem das funções sintáticas e das regras de uso de vírgula; perceber as dificuldades, as facilidades e as estratégias utilizadas pelos alunos, concernentes à temática do estudo e compreender se a sequência didática dos três guiões foi útil na identificação das funções sintáticas e na correção das regras de uso de vírgula.

O quadro teórico de referência está estruturado em quatro secções. A primeira especifica as perspetivas de gramática. A segunda explícita a oficina gramatical como um método de ensino de gramática e aborda os conceitos de conhecimento implícito, explícito e funcionamento da língua. A terceira refere-se ao conceito de gramática segundo as prescrições dos documentos oficiais. A última apresenta as funções sintáticas e as regras de uso de vírgula.

A metodologia deste estudo integra-se num paradigma interpretativo e constitui uma investigação-ação. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram a observação participante, a gravação de interações, a recolha de produções escritas e as entrevistas. Esta intervenção ocorreu numa turma do 5.º ano de escolaridade e recolheram-se os dados de 4 participantes sobre o tema proposto.

Os resultados do estudo evidenciam, que a partilha de interações e os guiões de oficina gramatical permitiram que os dois pares melhorassem as suas aprendizagens, sobre as funções sintáticas e as regras de uso de vírgula, dados os progressos significativos registados nestes dois domínios.

**Palavras-chave:** gramática; oficina gramatical; funções sintáticas; consciência sintática; vírgula.

## Abstract

The present investigation developed in the scope of the Master's degree in Education of first and second cycle of Basic Education, its inside the Portuguese Area and has as a subject, the conceptions of the students about syntactic functions and the rules of the usage of the comma, through the share of interactions. This study has as a goal to verify if the share of interactions promotes the learning of the syntactic functions and the rules of the comma, to understand the difficulties, facilities and the methodologies used by the students, relating to the thematic of the study and understand if the didactic sequence of the three guides was useful in the identification of the syntactic functions and in the correction of the rules of the usage of the comma.

The theoretical reference framework is structured in four sections. The first one specifies the perspectives of the grammar. The second explicit the grammar laboratory and approaches the concepts of the implicit and explicit knowledge and the language system. The third one, refers to the grammar concept in accordance with the recommendations of the official documents. The last section, presents the syntactic functions and the rules of the usage of the comma.

The methodology of this study integrates in an interpretative paradigm and constitutes one investigation-action. The techniques used to select the data were the participative observation, the record of the interactions, the collection of written productions and interviews. This intervention occurred in a fifth grade classroom and was collected the data of four participants, in relation with the theme proposed.

The results of the study highlight, that the share of the interactions and the guides of grammar laboratory allowed that the two pairs improved its learnings, in relation with the syntactic functions and the rules of the usage of the comma, considering the significant progresses registered in these two domains.

**Keywords:** grammar; grammar laboratory; syntactic functions; syntactic awareness; comma.

## Índice

1.Introdução .....	1
2. Quadro teórico de referência .....	4
2.1. Conceito de gramática – perspectivas.....	4
2.2. O ensino da gramática.....	9
2.2.1. Oficina gramatical .....	9
2.2.2. O desenvolvimento do conhecimento implícito e explícito .....	11
2.2.3. O desenvolvimento da consciência sintática .....	13
2.2.4. Diferenças de perspectivas de ensino de gramática: Funcionamento da Língua e Conhecimento Explícito da Língua .....	15
2.3. A gramática nos documentos orientadores (2009, 2012, 2015).....	18
2.4. Relação entre consciência das funções sintáticas e as regras de uso de vírgula ..	23
2.5. Síntese .....	29
3. Metodologia.....	31
3.1. O paradigma de estudo.....	31
3.2. Identificação do método de estudo .....	32
3.2.1. Investigação-ação e estudo de caso .....	32
3.3. Identificação dos procedimentos de recolha de dados .....	34
3.3.1. Observação participante .....	34
3.3.2. Gravação de interações.....	35
3.3.3. Recolha de produções escritas.....	36
3.3.4. Inquérito por entrevista .....	37
3.4. Análise de dados .....	38
3.4.1. Instrumentos .....	39
3.4.2. Procedimentos .....	40
3.4.2.1 Análise de conteúdo.....	40

3.4.2.1.1. Interações dos pares .....	40
3.4.2.1.2. Produções escritas dos alunos .....	43
3.4.2.1.3. Entrevistas .....	45
3.5. Contexto de estudo .....	45
3.5.1. A instituição .....	45
3.5.2. A turma .....	46
3.6. Descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção .....	47
3.7. Síntese .....	51
4. Apresentação, análise e interpretação de dados .....	52
4.1. Análise e interpretação das interações dos pares (A, B) e (C, D) .....	52
4.1.1. Identificação de funções sintáticas – par (A, B) .....	54
4.1.2. Regras de uso de vírgula no contexto das funções sintáticas – par (A, B)....	58
4.1.3. Identificação de funções sintáticas – par (C, D) .....	61
4.1.4. Regras de uso de vírgula no contexto das funções sintáticas – par (C, D)....	64
4.1.5. Síntese dos resultados da análise das interações .....	67
4.2. Análise e interpretação das produções escritas dos pares (A, B) e (C, D) .....	72
4.2.1 Análise das produções escritas do par (A, B) .....	73
4.2.2. Análise das produções escritas do par (C, D) .....	77
4.2.3. Síntese dos resultados da análise das produções escritas .....	80
4.3. Análise e interpretação das entrevistas dos pares (A, B) e (C, D) .....	81
4.3.1. Análise e interpretação das entrevistas do par (A, B) .....	81
4.3.2. Análise e interpretação das entrevistas do par (C, D) .....	83
4.3.3. Síntese dos resultados da análise das entrevistas .....	84
5. Conclusões .....	85
6. Referências bibliográficas .....	94
Anexos .....	99

Anexo I – Caderno 2 do Teste intermédio de Português do 2.º ano de escolaridade, grupo IV (31.5.2012) .....	100
Apêndices .....	101
Apêndice I – Atividade 1 .....	102
Apêndice II – Atividade 2.....	106
Apêndice III – Atividade 3 .....	110
Apêndice IV – Conceções sobre as funções sintáticas, pelo par (A, B) .....	115
Apêndice V – Conceções sobre as regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas, pelo par (A, B) .....	118
Apêndice VI – Conceções sobre as funções sintáticas, pelo par (C, D) .....	120
Apêndice VII – Conceções sobre as regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas, pelo par (C, D) .....	123
Apêndice VIII – Guião da entrevista .....	126
Apêndice IX – Transcrição das entrevistas dos pares (A, B) e (C, D) .....	127



## **Índice de Figuras**

Figura 1 – Código de revisão de texto.....	73
Figura 2 – Produção escrita do aluno A .....	74
Figura 3 – Produção escrita do aluno B.....	76
Figura 4 – Produção escrita do aluno C.....	78
Figura 5 – Produção escrita do aluno D .....	79

## Índice de Quadros

Quadro 1– Diferenciação entre Funcionamento da Língua e Conhecimento Explícito da Língua (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011, p. 13) .....	18
Quadro 2 – Símbolos usados na transcrição ortográfica (Ramilo & Freitas, 2001, p. 58) .....	41
Quadro 3 – Concepções sobre as funções sintáticas.....	42
Quadro 4 – Concepções sobre as regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas .....	42
Quadro 5 – Conteúdos e descritores de desempenho referentes ao Programa de Português do Ensino Básico de 2009 (Reis et al., 2009, pp. 89 e 95) .....	43
Quadro 6 – Conteúdos e objetivos referentes ao Programa e Metas Curriculares de 2015 (Buescu et al., 2015, pp. 21-22; pp. 66-68) .....	44
Quadro 7 – Descritores de desempenho e conteúdos definidos para as três atividades (adaptado de Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R, & Magalhães, V, 2015, pp. 66-68) & (Reis, C. (coord.). [et al.], 2009, pp. 89 e 95).....	53
Quadro 8 – Análise da produção escrita do aluno A .....	74
Quadro 9 – Análise da produção escrita do aluno B .....	76
Quadro 10 – Análise da produção escrita do aluno C .....	78
Quadro 11 – Análise da produção escrita do aluno D .....	80
Quadro 12 – Síntese dos resultados das concepções dos alunos sobre as funções sintáticas (Atividades 1 e 2) .....	86
Quadro 13 – Síntese dos resultados das concepções dos alunos sobre as regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas (Atividades 1 e 2).....	87
Quadro 14 – Síntese dos resultados das produções escritas dos alunos (Atividade 3)...	88

## **1.Introdução**

O presente projeto de investigação insere-se na área da gramática, envolvendo o estudo das funções sintáticas e das regras de uso de vírgula. Este projeto foi desenvolvido numa instituição pública do distrito de Setúbal, numa turma do 5.º ano de escolaridade. A turma foi muito prestável em vários aspetos, nomeadamente na participação de todas as tarefas propostas.

As funções sintáticas e as regras de uso de vírgula integram-se na sintaxe e na pontuação, respetivamente. Estes dois conteúdos gramaticais são aprendidos desde os primeiros anos de escolaridade, tornando-se crucial compreender a utilidade de ambos, no contexto de ensino do Português. Assim sendo, considera-se essencial que as crianças identifiquem as funções sintáticas de sujeito, predicado, complemento direto, complemento indireto e vocativo e apliquem as regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas mencionadas, em atividades de pontuação e revisão de texto. Para a identificação das funções sintáticas, pretende-se que os alunos apliquem os testes de substituição e nas regras de uso de vírgula, pressupõe-se que a vírgula seja aplicada conforme os contextos de obrigatoriedade e proibição. Nesta perspetiva, é possível perceber que, em conjunto, a aprendizagem da sintaxe e da pontuação promove o desenvolvimento de conhecimentos ao nível da gramática e da escrita.

Dadas as dificuldades dos alunos sobre os conceitos gramaticais, particularmente nos erros de vírgula associados às funções sintáticas, optou-se por investigar esta problemática. A vírgula é dos sinais de pontuação que mais regras acarreta, por ser proibida e obrigatória em vários contextos (Duarte, 2000). Deste modo, compreende-se que os alunos desconheçam alguns erros de vírgula. Para além destas dificuldades, verificou-se que os alunos não partilhavam as suas ideias sobre gramática e, por este motivo, no decorrer da intervenção, reuniram-se os alunos a pares, com o intuito de analisar as partilhas de interações sobre os três guiões de oficina gramatical implementados.

Cochito (2004, p.78), afirma que “por vezes, ao promover trabalho de pares e de grupo o professor acredita que está a desenvolver nos seus alunos estratégias de cooperação quando pode afinal estar a reforçar diferenças de estatuto entre alunos e a impedir a aprendizagem para alguns.” A partilha de pares é um método prático usado em turmas

numerosas, que pode ser benéfico para os alunos se a orientação feita pelo professor for a mais apropriada. Na partilha de interações dos dois pares, organizaram-se as transcrições dos alunos em quadros com a inclusão dos dados referentes aos três guiões, sobre as funções sintáticas e as regras de uso de vírgula. Ressalve-se que as transcrições foram obtidas através do gravador-áudio, que esteve presente nas três intervenções. Partindo das concepções, pretendeu-se compreender quais eram as fragilidades e facilidades dos alunos, as estratégias utilizadas, as ideias mais comuns e, finalmente, perceber se o trabalho de pares favorece as aprendizagens. Ainda que as concepções dos alunos tenham partido das respostas dadas às questões incluídas nos guiões, note-se que, a partilha de interações constitui a base deste estudo.

No que respeita aos guiões de oficina gramatical, construíram-se três guiões com uma sequência didática destinada à construção de conhecimentos (Atividade 1), treino (Atividade 2) e mobilização de aprendizagens (Atividade 3). A estrutura dos guiões assentou num ensino da gramática como uma atividade de descoberta, direcionado para a consciencialização e sistematização do conhecimento da língua (Duarte, 1997). Na elaboração das três atividades, procurou-se integrar exercícios que consolidassem as aprendizagens sobre as funções sintáticas e as regras de uso de vírgula e, para tal, consultaram-se documentos importantes como o GIP, o teste intermédio do 2.º ano de escolaridade do IAVE, o Programa de Português do Ensino Básico de 2009 e o Programa e Metas de 2015. Para as funções sintáticas, incluíram-se exercícios de identificação de funções sintáticas através de testes de substituição e de constituintes da frase. Nas regras de uso de vírgula, propuseram-se exercícios de pontuação, correção de erros de vírgula e revisão de texto. Em particular, a Atividade 3 de revisão de texto, foi aprofundada numa secção reservada à análise de produções escritas. Nesta última atividade, extraíram-se dados conclusivos sobre a consolidação das regras de uso de vírgula.

Para além da recolha de interações e das produções escritas (Atividade 3), incorporam-se as entrevistas realizadas aos dois pares, no sentido de apurar algumas conclusões sobre a temática deste estudo.

Tendo em conta as dificuldades dos alunos e a pertinência do estudo, consideraram-se alguns objetivos:

*Verificar se a partilha de interações promove a aprendizagem das funções sintáticas e das regras de uso de vírgula.*

*Perceber as dificuldades, facilidades e as estratégias utilizadas pelos alunos, relativamente às funções sintáticas e às regras de uso de vírgula.*

*Compreender se a sequência didática dos três guiões foi útil na identificação de funções sintáticas e na correção de regras de uso de vírgula.*

Partindo dos objetivos, formularam-se as seguintes questões de investigação:

*De que modo é que a partilha de interações promove a aprendizagem das funções sintáticas e das regras de uso de vírgula?*

*Quais são as principais dificuldades e facilidades dos alunos no âmbito das funções sintáticas e das regras de uso de vírgula?*

*Os guiões de oficina gramatical ajudaram os alunos a identificar as funções sintáticas e a corrigir as regras de uso de vírgula?*

No que concerne à organização deste relatório de investigação, a sua estrutura assenta em cinco capítulos. O Capítulo I – Introdução, apresenta as motivações para escolha do tema, os argumentos sobre a problemática de investigação, os objetivos e as questões de estudo.

O Quadro teórico de referência – Capítulo 2, inclui a revisão de literatura inerente ao tema do relatório e os conceitos primordiais sobre as funções sintáticas e as regras de uso de vírgula.

No Capítulo 3 – Metodologia, enuncia-se o método de estudo e o paradigma aplicado na investigação. Explicitam-se também as técnicas de recolha de dados, os procedimentos efetuados e descreve-se o contexto do estudo.

O Capítulo 4 – Apresentação, análise e interpretação de dados, reside na análise e apresentação dos dados recolhidos durante a intervenção, designadamente nas interações, produções escritas e entrevistas.

No Capítulo 5, das Conclusões, exploram-se os resultados obtidos no capítulo anterior, as conclusões gerais do estudo, respondem-se às questões de investigação e faz-se uma breve reflexão sobre as fragilidades desta investigação

Por último, as Referências Bibliográficas – Capítulo 6, apresentam-se os documentos consultados para a concretização deste projeto de investigação e, no fim, facultam-se os anexos e apêndices referenciados neste projeto.

## **2. Quadro teórico de referência**

Neste capítulo, especificam-se as perspectivas intrínsecas ao conceito de gramática. Seguidamente, apresenta-se a oficina gramatical como uma metodologia de ensino da gramática. Ainda na mesma secção, abordam-se os conceitos de conhecimento implícito e consciência sintática. Posteriormente, enunciam-se as principais diferenças entre Funcionamento da Língua e Conhecimento Explícito da Língua. Na secção seguinte, analisa-se a gramática segundo as prescrições dos Programas e Metas de Português. Por fim, discriminam-se as funções sintáticas estudadas no projeto de investigação e as regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas.

### **2.1. Conceito de gramática – perspectivas**

O conceito de gramática pode apresentar diversos significados, como o estudo do conhecimento intuitivo da língua que os falantes de uma comunidade têm e os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento (Duarte, 2008). Na visão de Duarte, citada por Brito (2010, p. 6), a noção de gramática é “variada e variável”. Nesta perspectiva, a palavra gramática possui vários sentidos, entre os quais:

a implementação de normas que definem o bom uso da língua; um livro em que se explicitam as regras do funcionamento de uma língua, permitindo que o indivíduo fale, ouça, leia e escreva corretamente; o conhecimento implícito que um falante adquiriu nas suas vivências (Costa, Botelho, Solla, & Soares, 2016, pp.120-121).

Partindo da pluralidade do conceito de gramática assumem-se três perspectivas: descritiva, normativa ou prescritiva e generativa.

A primeira abordagem, tal como o nome indica, preocupa-se em “descrever o funcionamento da língua” (Costa, 2002, p. 4), nomeadamente o estudo de todos os sistemas que regulam uma língua. De acordo com Said Ali (s.d) citados por Mateus & Duarte (2005) este conceito envolve duas vertentes – prática e científica. Numa perspectiva prática, procura-se ensinar a falar e a escrever com objetivos comunicativos.

A gramática descritiva distingue a língua escrita da língua falada, dando relevância à oralidade. Na verdade, todas as comunidades humanas têm uma língua natural, sendo que

somente algumas delas apresentam um sistema de representação de escrita (Duarte, 2000).

No contexto do ensino da língua, o professor adota o papel de “agente descritivo” quando descreve situações particulares. Atente-se nas duas frases que se seguem:

(a) *O João é português.*

(b) *O Português é a 4.<sup>a</sup> língua europeia mais falada do mundo.*

Conforme os exemplos referidos, verifica-se que há palavras que podem ser classificadas consoante o contexto em que se inserem. Na alínea (a) a palavra “português” é um adjetivo e na alínea (b) transforma-se em nome. Através deste exercício de identificação de categorias linguísticas, os alunos compreendem a diferença na utilização das duas classes de palavras (Costa, 2002).

Por outro lado, a gramática descritiva assume-se como científica quando visa “esclarecer vários factos à luz da ciência da linguagem e da gramática histórica” (Mateus & Duarte, 2005, p. 52). Este modelo é igualmente relevante, visto que é crucial a existência de factos científicos que comprovem os exemplos práticos expostos nesta abordagem.

Após o esclarecimento deste tipo de intervenção de carácter descritivo, segue-se a introdução do conceito de gramática normativa ou prescritiva. Esta gramática denominada também como tradicional, é a mais usada no ensino das línguas até aos dias de hoje, podendo afirmar-se que foi a concepção com maior influência no ensino da língua materna (Duarte, 2000). Este conceito – “gramática normativa”, tal como o nome sugere, remete para a análise do vocábulo “norma”. Se se apurar o significado deste conceito, no domínio gramatical, conclui-se que o conceito de norma “é o resultado do fixado historicamente pelo uso e, eventualmente, determinado pelas instituições (como, por exemplo, a ortografia)” (Vilela, 1995, pp. 27-28).

Retomando à expressão de “gramática normativa”, em que está subjacente a aceção de norma, esclarecida anteriormente, Adragão (1998, p. 39) descreve a gramática normativa como “(...) as regras a que um falante se deve sujeitar para construir frases, para bem utilizar a língua”. Mais especificamente, o ensino da gramática normativa passa pela prescrição das formas corretas do uso da língua.

No âmbito do ensino da língua e noutros contextos menos formais a aprendizagem da gramática normativa é muito relevante, pois possibilita que o indivíduo fale e escreva

corretamente (Camara JR., 1970). Não obstante, ensinar uma língua materna apresenta algumas especificidades, como o processo de sobregeneralização de regras e a sua aplicação em diversos contextos. Veja-se um desses exemplos:

(c) *Tu comeste.*

(d) *\*Tu comestes.*

Numa breve análise às duas orações, verifica-se que a alínea (d) está incorreta. Neste caso, não se pode utilizar o morfema -s como marca da segunda pessoa do singular, porque no Pretérito Perfeito esta norma não se aplica à segunda pessoa do singular. Assim, a forma verbal “comestes” estaria certa se estivesse associada à segunda pessoa do plural, no Pretérito Perfeito – *Vós comestes*. Como esta regra se trata de uma exceção, os indivíduos empregam o morfema -s como marca da segunda pessoa do singular em todos os tempos verbais, surgindo a ocorrência referida na alínea (d). Nesta situação e noutras semelhantes, o professor desempenha um papel normativo, quando explica aos alunos, os contextos em que algumas regras prescritivas não são adequadas.

Depois da explicação das duas perspetivas gramaticais – descritiva e normativa, enuncia-se o conceito de Gramática Generativa. Segundo (Costa, 2002, p. 6), neste modelo,

procura-se explicar como é adquirida a linguagem, partindo-se do princípio fundamentado empiricamente de que, quando a criança nasce, vem equipada com um dispositivo cognitivo vocacionado especificamente para a linguagem que lhe permite vir a adquirir uma língua desde que exposta a língua -*input*, que é falada no ambiente em que cresce.

Perante a afirmação de Costa (*idem*), os linguistas generalistas investigam o facto de os falantes conseguirem produzir frases com estruturas organizadas, apontando para a função cognitiva do cérebro e os estímulos a que os falantes são sujeitos nas suas vivências. Este modelo tem sido contestado por alguns linguistas generalistas e, por isso, há quem a categorize como uma “disciplina” ou como uma gramática direccionada para as ciências cognitivas. Na verdade, há alguns anos que os linguistas não chegam a um consenso sobre esta questão e, como tal, continuam a investigar quais as origens e natureza da língua humana (Chomsky, 1994). Chomsky (1994) formulou esta perspetiva com o intuito de tentar esclarecer como é que um indivíduo “de uma língua [é] capaz de distinguir as sequências de palavras da sua língua que são gramaticais [...] das sequências que não são frases bem construídas da sua língua (...)” (Raposo, 1978, p. 137). Repare-



se nas duas expressões que se seguem, a primeira gramatical (e) e a segunda agramatical (f):

(e) *Uma menina comprou um pacote de bolachas.*

(f) *\*Um menina compraram um pacote de bolachas.*

Partindo dos exemplos (e) e (f), verifica-se que a frase (e) cumpre todas as regras da gramática do Português que lhe são aplicáveis, denominando-se gramatical e a frase (f) não cumpre pelo menos uma das regras da gramática, designando-se agramatical (Eliseu, 2008). No exemplo (e), o indivíduo revela um conhecimento intuitivo sobre as sequências gramaticais inerentes à sua língua materna. Por outras palavras, o falante possui “um saber interiorizado” que desconhece, possibilitando a construção de frases gramaticais. Na frase (f), são violadas as regras que regulam a concordância entre os elementos “Um” e “menina”, sendo inaceitável em Português (*idem*). Para a tornar admissível, ter-se-ia que reformular as “violações” de concordância, transformando-a em *Umas meninas compraram um pacote de bolachas* ou (e) *Uma menina comprou um pacote de bolachas* (*idem*). A análise desta última expressão demonstra que os linguistas generativos procuram interpretar as razões, que explicam a impossibilidade de construção de frases, através da identificação de fatores que resultam numa frase agramatical.

Para além deste exemplo, a gramática generativa preocupa-se com algumas exceções gramaticais associadas à conjugação verbal e outras situações ocorrentes na língua. Assim, esta abordagem centra-se na compreensão do funcionamento da mente, ou seja, nos processos que acontecem no nosso cérebro; na descrição do processo de aquisição da linguagem e nos “porquês” da gramática. Na verdade, esta perspetiva busca incessantemente identificar os padrões de uma linguagem e as suas exceções, com o propósito de compreender o que é o sistema biológico comum de todos os falantes (Costa, 2002).

Face ao exposto, no contexto deste modelo, torna-se relevante compreender se a linguística generativa é útil para os professores de Português. Concluindo-se, que os docentes devem dominar os conhecimentos de gramática formal e aplicá-los no ensino, num contexto de deteção e esclarecimento de algumas exceções.

Fazendo uma análise comparativa das três tipologias gramaticais abordadas – descritiva, normativa e generativa, constata-se que todas apresentam vantagens e desvantagens no

ensino da língua materna (língua natural adquirida pelos seres humanos, espontaneamente, na comunidade onde vivem os primeiros anos de vida) (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997) e da língua estrangeira (“língua aprendida depois da língua materna”) (Tavares, 2007, p. 27).

A gramática descritiva favorece a aprendizagem das regras gramaticais através das comunicações dos alunos, sendo uma perspetiva enriquecedora do ponto de vista linguístico. Todavia, há que ressaltar que os alunos de nacionalidades diferentes poderão ter dificuldades em mobilizarem as normas linguísticas, visto que não conhecem os registos normativos da língua ensinados no contexto escolar (Costa, Botelho, Solla, & Soares, 2016).

Das gramáticas enunciadas, a normativa é a mais usada no ensino da língua materna e língua estrangeira, na medida em que o seu caráter prescritivo proporciona uma aprendizagem eficiente na oralidade e na escrita. No ensino da língua estrangeira, os alunos não possuem conhecimento intuitivo suficiente para identificarem e manipularem as regras subjacentes a essa língua. Assim, em qualquer língua escrita, a gramática normativa centra-se na escrita. No ponto de vista de JR. Camara (1970) a técnica da língua escrita tem de ser aprendida na escola. A língua oral é desenvolvida em contextos informais (meio familiar) e, como tal, os alunos vão para a escola com conhecimentos interiorizados, ao invés da língua escrita que tem de ser trabalhada num contexto formal (escola). Outra particularidade deste modelo envolve a aprendizagem de conhecimentos, relativamente ao uso de regras imprescindíveis na escrita, como é o caso da pontuação, visto que é uma das áreas em que os alunos manifestam mais dificuldades. Por fim, uma das desvantagens desta perspetiva envolve a estagnação da língua, na medida em que nesta abordagem não se reflete sobre os casos de variação linguística.

Em último lugar, a gramática generativa define-se como uma abordagem explicativa dos fenómenos linguísticos, complementando-se com as outras perspetivas mencionadas. Deste modo, um professor que se interesse em explicar a teoria da linguagem, inconscientemente, alerta o aluno para as variações que surgem numa língua. Efetivamente, as três perspetivas são caracterizadas por propriedades distintas, sendo a função do professor ensinar gramática, sem menosprezar uma abordagem, adequando-as no momento certo de aprendizagem (Costa, 2002).

## **2.2. O ensino da gramática**

### **2.2.1. Oficina gramatical**

No ensino da gramática orientado para a reflexão da língua, as atividades de aprendizagem pela descoberta ou as oficinas gramaticais – termo utilizado por Duarte (1992), emergem como uma abordagem didática dedicada à construção do conhecimento. Segundo Duarte (*idem*, p. 165), uma oficina gramatical deve ser encarada como um “espaço reservado à reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua.” Numa oficina gramatical, as atividades destinam-se à observação de regularidades pelos alunos, sendo que a descoberta desses padrões deve ser monitorizada pelo professor (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011).

Na orientação de atividades de construção do conhecimento, o aluno e o professor organizarão o seu trabalho em quatro etapas: planificação, observação e descrição dos dados, treino e avaliação (*idem*). Na primeira fase, o docente apresenta os dados do trabalho escolhendo e estudando o assunto que irá ser trabalhado com os alunos. O aprofundamento do tema selecionado deve ser planeado detalhadamente, com o intuito de o professor se sentir preparado para responder às questões colocadas pela turma. Seguidamente, organizam-se os dados do tópico escolhido – esses dados devem ser simples e conter a informação essencial, para que os alunos compreendam o propósito da atividade (Duarte, 1997). Na segunda fase, passa-se para a “formulação de hipóteses e testagem com novos dados” (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011, p. 25). Os alunos observam e descrevem os dados, enunciando as conclusões após a sua análise. Nesta etapa, a turma formula hipóteses que poderão ser reformuladas, mediante os novos dados apresentados pelo docente. Na terceira fase, são propostos exercícios de treino diferenciados sobre os conteúdos gramaticais estudados. Esses exercícios podem ser trabalhados individualmente, a pares ou em pequenos grupos, havendo a possibilidade de consultar documentos que auxiliem os alunos. Neste momento, visa-se que os alunos tenham aprendido os conhecimentos, através das generalizações concebidas na segunda etapa. Na última fase, passa-se para a avaliação dos saberes construídos em todas as fases mencionadas. De acordo com Costa, Cabral, Santiago & Viegas (*idem*, p. 26), a fase da avaliação “consiste na aferição de conhecimentos construídos e permite que alunos e docentes verifiquem se os objetivos enunciados foram adquiridos”. Ainda nesta etapa, é de realçar que a dinâmica de passagem da terceira fase para a avaliação final depende do

tempo disponível para os exercícios de treino, condicionando a apropriação dos conhecimentos gramaticais construídos.

Numa oficina gramatical com as características enumeradas, espera-se que o ensino da gramática desenvolva a consciência linguística do aluno. Crucialmente, importa referir que o desenvolvimento da consciência linguística reside em três grupos de objetivos (instrumentais, atitudinais-axiológicos e objetivos cognitivos gerais e específicos), que serão explicados na secção 2.3.2. Não obstante, considera-se relevante demonstrar, que a consciência linguística pode ser desenvolvida, tendo em conta os objetivos atitudinais-axiológicos. Exemplificando, quando o aluno domina o Português padrão, fica a compreender a sua variedade linguística e a do outro, desenvolvendo a sua autoconfiança linguística. (Duarte, 1997).

No que diz respeito ao termo mencionado, a consciência linguística é iniciada nos primeiros anos de vida, sendo designada por “um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização (...)” (Duarte, 2008, p. 18). Deste modo, para que este estágio evolua para o conhecimento explícito, é exigido um ensino formal da gramática. A transição do conhecimento intuitivo para o conhecimento explícito da língua inicia-se no 1.º Ciclo e, como tal, nesta passagem o professor deve propor atividades, que impulsionem o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua. Essas atividades deverão englobar vários conteúdos gramaticais e incluir oficinas gramaticais, como também atividades de natureza classificatória (*idem*). As oficinas gramaticais permitem que o aluno seja o “investigador”, na medida em que as crianças interrogam e refletem sobre a língua e as suas características. É de ressaltar ainda que, numa oficina gramatical, para além de ser própria criança a descobrir padrões com a ajuda do professor, não há a necessidade de “decorar” as regras da gramática sem a sua compreensão. As atividades de natureza classificatória conduzem à formulação de regras e necessitam da aprendizagem dos termos gramaticais. Em particular, na gramática, é fundamental que através dos termos gramaticais estudados, os alunos compreendam a organização e o funcionamento da língua (*idem*).

### 2.2.2. O desenvolvimento do conhecimento implícito e explícito

“O conhecimento que os falantes do Português desenvolvem espontaneamente não é consciente; é intuitivo ou implícito, i.e., não existe no falante consciência das propriedades desse sistema.” (Duarte, 2000, p. 17). Por outras palavras, trata-se do conhecimento linguístico que qualquer ser humano tem da sua língua materna, decorrente do processo de aquisição da linguagem.

As crianças desde os primeiros anos de vida conhecem a gramática intuitivamente, porém, não conhecem as regras normativas e, por esta razão, referem frases como a seguinte:

(a) \**Bebé viu* (Costa & Santos, 2007, p. 107).

Nesta situação, a criança não usou o pronome pessoal átono “o”, visto que nesta faixa-etária o pronome é pouco utilizado. A fraca utilização do pronome poderá estar relacionada com a forma do pronome, por se tratar de um pronome átono não acentuado. “Os pronomes são formas fracas, não recebendo acento; por essa razão, ocorrem sempre junto ao verbo, dependendo do acento desta palavra” (*idem*). Analisando este caso, justifica-se que uma criança terá dificuldades em usar pronomes, pela característica da sua forma. Deste modo, o professor deve estar atento à criança, “(...) através dos comportamentos que exhibe” e compreender que inatamente a criança já possui conhecimentos gramaticais (*idem*, p. 31).

Retomando ao conceito de conhecimento explícito da língua, de acordo com Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997, p. 31) o CEL decorre da “progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua”. Assim, um aluno que aprofunde o conhecimento explícito recorrendo às oficinas gramaticais e reconheça as regras respeitantes a uma língua materna conseguirá progredir nas aprendizagens. Dito de outro modo, neste estágio, o aluno é capaz de refletir sobre as regras, estratégias e técnicas gramaticais que aprendeu e ampliar o seu leque de conhecimentos sobre a sua língua materna (Duarte, 1997). De acordo com Hudson, (1992) e Duarte (1997) citados por Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997, *idem*), o aperfeiçoamento da língua materna representa “(...) um papel primordial no desenvolvimento pessoal e social e na comunicação com outros, sendo um meio essencial na expressão do pensamento e nas aprendizagens escolares (...)”.

O CEL é uma “pré-condição de sucesso na aprendizagem dos géneros formais e públicos do oral [e] na aprendizagem da leitura e da escrita” (Duarte, 1997, p. 3). Numa dimensão instrumental, o CEL beneficia “o desempenho no português oral e escrito”, o que significa que o primeiro dos objetivos instrumentais do CEL passa pelo domínio do Português padrão (Viegas, Aido, Redes, Sousa & Reis, 2015, p. 13). Ainda no campo da dimensão instrumental, Costa, Cabral, Santiago & Viegas (2011) defendem a existência de quatro competências de uso da língua designadas por objetivos instrumentais, que pressupõem a mobilização de conhecimento gramatical e consciência e sistematização de propriedades ligísticas:

- (a) *O desempenho no português oral e escrito;*
- (b) *O aperfeiçoamento e a diversificação do uso da língua;*
- (c) *A aprendizagem de línguas estrangeiras;*
- (d) *O desenvolvimento de competências de estudo.*

O segundo objetivo é centrado em atividades que promovam o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita. Ao nível da oralidade é necessário consciencializar os alunos sobre algumas particularidades, nomeadamente as formas de tratamento e os desvios à norma. Existem formas de tratamento diferentes consoante o contexto, é caso da utilização de duas formas pronominais diferentes: *Você viu os meus óculos?* vs *Viu os meus óculos?* (*idem*). Ainda na oralidade alerta-se para os desvios à norma, tomando-se como exemplo a dificuldade de conjugação do verbo *intervir*. No domínio da escrita, faz-se referência ao mau uso da vírgula, sendo uma das situações mais recorrentes. Na leitura, propõe-se que se trabalhe os padrões sintáticos complexos, para facilitar a leitura de um texto. O objetivo que se segue, envolve o treino e reflexão das regras normativas, respeitantes a uma língua estrangeira. Por fim, no último objetivo salienta-se o quão benéfico é o estudo da língua materna para as outras disciplinas curriculares (*idem*).

Para além dos objetivos instrumentais, Duarte (1997) enuncia os objetivos atitudinais-axiológicos:

- (a) *O desenvolvimento da autoconfiança linguística dos alunos;*
- (b) *O desenvolvimento da tolerância cultural e linguística.*

Estes dois objetivos foram explicados sucintamente na secção anterior 2.2.1., no entanto, serão explicitados os aspetos mais pertinentes. Em primeiro lugar, o domínio do Português padrão torna os alunos autoconfiantes sobre a estrutura e organização da sua

língua, como também na utilização das variedades linguísticas, dependendo do contexto. O segundo objetivo assenta na convivência com outras culturas. Um aluno que conviva e tenha um olhar atento com diferentes padrões linguísticos compreende e aceita que existem línguas com características diferentes da sua (*ibidem*).

Por último, mas não menos importante, Duarte (1997) menciona os objetivos cognitivos gerais e específicos:

(a) *O ensino de métodos científicos e o treino do pensamento analítico;*

(b) *O aprofundamento do conhecimento da língua.*

O primeiro objetivo centra-se nos trabalhos realizados em oficinas gramaticais e nas capacidades cognitivas beneficiadas com essas atividades. As atividades pela descoberta são direcionadas para o desenvolvimento e reflexão de capacidades cognitivas, como é o caso da consciência pela observação, do carácter estruturado dos objetos do mundo; da capacidade de generalização e de resolução de problemas e na crença que todo o ser humano observador treinado consegue compreender o mundo (*ibidem*). O segundo objetivo é intrínseco ao primeiro, na medida em que apela para a reflexão e consciência sobre a língua materna.

Crucialmente, a escola deverá incentivar “o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos com o grau de sistematização necessário para que possam mobilizá-la com objectivos estritamente cognitivos e com objectivos instrumentais” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 32).

### **2.2.3. O desenvolvimento da consciência sintática**

Na secção 2.3.1., o conceito de consciência linguística foi abordado como uma capacidade precoce de reflexão sobre a língua. Duarte (2008) discrimina outros tipos de consciências – ortográfica, fonológica, morfológica, lexical, textual e discursiva. De entre as consciências indicadas, define-se consciência sintática, como uma capacidade de reflexão sobre a estrutura da frase e os elementos que a constituem. A consciência sintática é iniciada por volta dos 3 anos de idade, sendo essencial no desenvolvimento da leitura e da escrita. A título de exemplo, se se analisar a estrutura de um texto, existem características intituladas de “pistas estruturais” que ao serem analisadas sintaticamente, permitem que o leitor compreenda o texto, na sua globalidade e os seus aspetos essenciais

(Duarte, 2008, p. 39). Concretizando a ideia anterior, serão enumeradas as “pistas estruturais” que ajudam o leitor a desenvolver o seu conhecimento sintático: “(...) ordem de palavras e conectores que ligam frases, períodos e parágrafos (...)”. Estes aspetos enunciados ajudam o leitor a seleccionar as ideias principais de um texto, principalmente se surgirem na primeira frase de um parágrafo (*idem*). Por esta razão, é crucial que os professores proponham atividades de compreensão textual, que envolvam as ideias-chave mencionadas.

Ainda no contexto da consciência sintática, Duarte (*idem*) refere os conteúdos gramaticais que as crianças devem ter consolidado no final do 1.º Ciclo: “As unidades estruturais da frase, funções sintáticas, classes de palavras, processos de concordância, distinção entre frase simples e complexa, sensibilização à ordem de palavras canónica e a ordens marcadas exigidas por certas construções ou motivadas pelo contexto discursivo.” É fundamental que a assimilação e compreensão destes conteúdos seja concretizada no 1.º Ciclo, de forma que, no 5.º ano de escolaridade, os alunos aprendam os novos conceitos com maior clareza e, por sua vez, consolidem esses conhecimentos sintáticos. Nesta perspetiva, para que os alunos aperfeiçoem esta consciência e construam os seus juízos de valor, cabe ao professor incentivar o estudo das funções sintáticas como o sujeito, predicado, complemento direto, complemento indireto, vocativo e diferenciação entre complementos e modificadores (*idem*). Efetivamente, a exploração das funções sintáticas é uma das componentes gramaticais, que é essencial na compreensão das relações de sintaxe presentes numa oração. Por outro lado, existem outros conteúdos gramaticais no âmbito da sintaxe, que também são primordiais e devem ser trabalhados com os alunos. Tome-se como exemplo: as frases e constituintes da frase, os tipos de frase, a articulação entre constituintes e frases e os processos sintáticos (*idem*).

Assim, o desenvolvimento da consciência sintática pressupõe a resolução de testes linguísticos que alicercem o estudo da sintaxe. Duarte (2008, pp. 40-46) reúne alguns exercícios que podem ser adotados neste contexto: “(...) Manipulações envolvendo alargamento, substituições, reduções, segmentação, deslocação [e] complexidade sintática (...)”. O primeiro exercício – manipulações envolvendo alargamento, consiste na construção de frases mais complexas recorrendo a advérbios (de lugar, de tempo, de modo, de frase, de quantidade e grau e conetivo). Nas manipulações com substituições, procuram-se palavras que tenham o mesmo significado, para corrigir as situações de carácter sintático. A manipulação por redução requer que os alunos compreendam os



elementos nucleares da frase através da supressão dos modificadores. As manipulações por segmentação e deslocação são dois tipos de atividades, que ajudam o aluno a identificar as unidades estruturais da frase, como o sujeito e o predicado. Este exercício é uma proposta, que “obriga” o aluno a pensar nas interrogativas de instanciamento. Tome-se como exemplo as frases que se seguem, respeitantes à identificação de sujeito e predicado:

(a) *Eu joguei a bola.* (Quem é que jogou à bola?)

(b) *A Joana comprou umas botas.* (O que é que a Joana fez?)

O teste linguístico proposto não é imutável, podendo ser utilizado com outras funções sintáticas, como o complemento direto e indireto. Por fim, a última proposta de atividades apresentada diz respeito à complexidade sintática, em que se exige a formação de frases complexas, juntando duas orações numa só, através de conjunções.

Como já foi referenciado, o estudo da sintaxe é primordial no desenvolvimento da consciência sintática, todavia, para que haja essa evolução, é imprescindível a presença de oficinas gramaticais.

#### **2.2.4. Diferenças de perspetivas de ensino de gramática: Funcionamento da Língua e Conhecimento Explícito da Língua**

De acordo com Duarte (1997, p. 3), a “gramática é sinónimo de conhecimento explícito da língua”, sendo que no contexto educativo envolve a reflexão da estrutura da língua, consciencialização e sistematização das suas regras. Não obstante, a palavra “gramática” remete para o uso de outras conceções, que integram uma componente crucial no campo educativo.

Nos programas de Português, desde 1991, o conceito de Funcionamento da Língua é apresentado como uma “competência transversal, de operacionalização em contexto funcional e lúdico” (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011, p. 13). Este domínio destinado ao estudo da gramática é encarado como “um lugar periférico, havendo recomendações explícitas para o seu estudo ser feito sempre em contexto” (*idem*). Tal como mencionado nos Programas de 1991, Duarte (1992) refere que o Funcionamento da Língua é subvalorizado, na medida em que a abordagem deste domínio não passa pela

descrição gramatical dos conteúdos, restringindo-se somente à sua organização e funcionamento (*ibidem*).

Após a criação do Currículo Nacional do Ensino Básico, publicado em 2001, a gramática surge com a designação de CEL, concebendo-se como uma competência nuclear, tal como as outras competências previstas no currículo. Ao invés do Funcionamento da Língua, o CEL desempenha um papel fulcral no currículo, sendo esta uma das particularidades desta competência. Todavia, a “aceitação” do CEL como uma competência essencial não foi imediata, dados os desentendimentos que emergiram nos dois documentos oficiais: Programas de 1991 e Currículo Nacional do Ensino Básico de 2001.

No seguimento do Currículo Nacional do Ensino Básico, formularam-se novos programas que preconizassem as linhas orientadoras deste Currículo. Nestes programas, nomeadamente no Programa de Português do Ensino Básico de 2009, orientados pelo Currículo supramencionado, explora-se o CEL como uma competência autónoma e não unicamente instrumental e transversal (*ibidem*). Já em relação ao Funcionamento da Língua, esta competência não é trabalhada no programa referido.

Nesta perspetiva, no Programa de Português do Ensino Básico de 2009, cabe aos docentes investirem em descrições mais adequadas da gramática, centradas na compreensão, e não exclusivamente na correção do erro (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011). Eis os objetivos direcionados para o ensino do CEL:

- (a) Investir em descrições mais adequadas da gramática do português;
- (b) Tomar consciência do grau de desenvolvimento linguístico dos nossos alunos;
- (c) Tomar consciência dos aspetos da língua que não decorrem de uma aquisição espontânea;
- (d) Investir num ensino da língua que capitaliza as regularidades.
- (e) Orientar o estudo da gramática em dimensões para além da mera correção do erro (*idem*, pp. 9-10).

Na primeira afirmação, propõe-se uma descrição aprofundada da gramática, tomando-se como exemplo o caso do uso da vírgula. A vírgula é descrita como um sinal de pontuação que assinala curtas pausas, porém, como existem exceções, esta definição deverá ser complementada através da explicitação dos contextos de uso em que a vírgula é proibida

e obrigatória. Na segunda afirmação, sugere-se que o docente recorra a ferramentas que possibilitem o diagnóstico das principais áreas de dificuldade dos alunos, para posteriormente se poderem colmatar essas ausências de conhecimento. Para solucionar essas dificuldades, o docente deve investir nessas áreas críticas, centrando-se no conhecimento implícito dos alunos e estimulando-o num novo conhecimento. Na terceira afirmação, é referido que existem aspetos da língua em que há um conhecimento intuitivo, todavia, existem normas que precisam de ser aprendidas explicitamente, visto que não existe um conhecimento implícito dessas regras. Na penúltima afirmação, é preconizado um ensino mais centrado nas regularidades, não se restringindo às exceções. Efetivamente, se o docente desconsiderar os casos mais regulares da gramática, os alunos desconhecem os processos gerais de uma língua e, por conseguinte, não resolvem essas regularidades. Por último, é mencionado que o ensino da gramática deve focar-se nas regularidades da língua e não na correção dos desvios à norma, na medida em que são menos comuns na gramática.

Retomando à aceção de CEL como competência nuclear, os novos Programas de Português remetem para o desenvolvimento desta competência, tal como em outras áreas do Português (leitura, escrita e oralidade). Neste sentido, os novos Programas assumem um papel essencial no ensino de uma gramática autónoma, com um espaço reservado ao treino dos exercícios aprendidos e à sua consolidação. Deste modo, a ideia defendida nos programas de 1991, em que se explicitava uma gramática transversal comum a todas as outras áreas desvanece com a implementação do novo Currículo de 2009.

Complementando as descrições anteriores, considera-se relevante enumerar as diferenças entre os dois conceitos de gramática, que sofreram alterações significativas.

**Quadro 1– Diferenciação entre Funcionamento da Língua e Conhecimento Explícito da Língua** (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011, p. 13)

<b>Funcionamento da Língua (conceção 1991)</b>	<b>Conhecimento Explícito da Língua (conceção 2009)</b>
Não se estabelece uma relação coerente entre o conhecimento implícito dos falantes e o papel do ensino da gramática.	Consciencialização do conhecimento implícito e inconsciente dos alunos.
Trabalho orientado para a correção do erro em situação comunicativa, com aprendizagem em uso.	Trabalho orientado para a deteção de regularidades da língua, com mobilização para situações de uso após sistematização.
Conteúdos organizados em função do contexto de uso.	Organização de conteúdos em função de mobilização e de etapas de desenvolvimento do conhecimento linguístico.
Competência transversal, de operacionalização em contexto funcional e lúdico.	Competência nuclear.

Referentemente ao Funcionamento da Língua, não é concebido um ensino da gramática partindo do conhecimento intuitivo. Por outras palavras, os alunos não têm consciência que conhecem a gramática e que aplicam as suas regras, e é nesta perspetiva que esta consciência precisa de ser desenvolvida. Os docentes deverão encarregar-se de explicitar e consolidar o conhecimento intuitivo, através do nível linguístico dos alunos (Duarte, 1997). Em contrapartida, o CEL é uma competência que permite a reflexão e consolidação das aprendizagens gramaticais.

### **2.3. A gramática nos documentos orientadores (2009, 2012, 2015)**

Os Programas de Português têm sofrido alterações notórias ao longo dos tempos. O Programa de Português do Ensino Básico de 2009 foi criado para responder a essas mudanças. De acordo com Reis et al., (2009), o Programa de 2009 integrou: os resultados

de análises sobre práticas pedagógicas, os avanços metodológicos que a didática da língua tem conhecido, uma reflexão produzida em matéria de organização curricular e documentos normativos de orientação pedagógica – Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), Programa Nacional de Ensino do Português (2006), Plano Nacional de Leitura (2007), Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2007) e o Dicionário Terminológico (2008) (*ibidem*).

De entre os documentos indicados, importa enunciar as características mais pertinentes do Dicionário Terminológico. Em 2004, é publicada a Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário (TLEBS), com o propósito de homogeneizar os conceitos e terminologias gramaticais (Santiago & Paixão, 2011). Contudo, como esta publicação despoletou desentendimentos entre os linguistas, teve de ser revista e reestruturada num novo documento intitulado de Dicionário Terminológico (DT). O DT é uma plataforma *online* de acesso gratuita, criada em 2008, em que são definidos os conteúdos do CEL, organizados por vários planos (plano da língua, variação e mudança, plano fonológico, plano morfológico, plano das classes de palavras, plano sintático, plano lexical e semântico, plano discursivo e textual, plano da representação gráfica e ortográfica) (Reis, et al., 2009). Atualmente, o DT é considerado um alicerce para os professores do Ensino Básico, nomeadamente na compreensão e definição de termos e conceitos gramaticais. Evidentemente, o DT é um instrumento valioso para os professores que constroem os conceitos e planificam as aulas numa perspetiva do CEL.

Ainda no que diz respeito ao programa de 2009, este abrange o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos e atua em quatro grandes eixos: da experiência humana, da comunicação linguística, do conhecimento linguístico e do conhecimento translinguístico. Acrescentam-se ainda os termos e conceitos que fazem parte deste programa: competências, competências gerais, competências linguístico-comunicativas, competências específicas, compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita, conhecimento explícito da língua e descritores de desempenho (*idem*).

Dos termos e conceitos enunciados, é pertinente mencionar a incorporação do termo competências, destacando-se o CEL como uma competência específica que está ligada ao ensino explícito formal e sistematizado (*idem*). Esta competência é apresentada nos três ciclos de escolaridade, sendo que os resultados esperados no 2.º Ciclo são os seguintes:

- Descobrir regularidades na estrutura e no uso da língua, com base em práticas de experimentação;
- Identificar e classificar unidades utilizando a terminologia adequada [como também], explicitar regras e treinar procedimentos do uso da língua nos diferentes planos;
- Mobilizar os conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar o desempenho pessoal na produção e recepção de enunciados orais e escritos;
- Relacionar diferentes registos de língua com os contextos em que se devem ser usados e distinguir marcas específicas da linguagem oral e escrita;
- Respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, reconhecendo o português padrão como norma (*ibidem*, p. 77).

Em 2012, foram implementadas as Metas Curriculares de Português. Na visão de Buescu, Morais, Rocha & Magalhães (2012, p. 4), este documento de referência privilegia a objetividade, na medida em que “(...) fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar (...)”, ajudando os professores a planear as suas aulas com melhores métodos de ensino. Enquadrando o presente relatório de investigação com as Metas de 2012, verifica-se que o conteúdo desta perspetiva teórica não é o mais adequado para esta investigação, nem o mais eficiente no ensino em Portugal. Neste sentido, serão enunciadas as características deste documento e, posteriormente, justificar-se-ão algumas das fragilidades.

De acordo com Buescu, Morais, Rocha & Magalhães (2012, *idem*), as Metas Curriculares de Português assentam em cinco especificidades:

- O texto base é o Programa de Português do Ensino Básico, homologado em Março de 2009, e que entrou em vigor no ano letivo de 2011/2012;
- Centram-se no que desse programa é considerado essencial que todos os alunos aprendam;
- Estão definidas por ano de escolaridade, e não, como anteriormente, por ciclos;
- Contêm quatro domínios de referência no 1.º Ciclo e no 2.º (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática) e cinco no 3.º (os mesmos, mas com separação dos domínios da Leitura e da Escrita);
- Em cada domínio, são indicados os objetivos pretendidos e respetivos descritores de desempenho dos alunos.

Retomando ao que foi referido anteriormente, uma das fragilidades descritas relaciona-se com o domínio, Gramática. O CEL é substituído pelo termo, Gramática – “(...) designação internacionalmente conhecida do estudo dos factos e das estruturas linguísticas, comumente utilizada por alunos, pais e professores” (*ibidem*, p. 6). Por outras palavras, o termo Gramática foi introduzido, por se tratar da terminologia mais conhecida e vulgarmente usada. Neste ponto de vista, o Conhecimento Explícito da Língua (integrado no Programa de 2009) perdeu o seu “valor” gramatical ao ser designado por CEL (*ibidem*). Numa breve reflexão sobre a substituição destes conceitos, note-se que as Metas Curriculares de 2012 se centraram no “facilitismo” e, como tal, o ensino da gramática, atualmente, reside numa abordagem semelhante à tradicional, tendo como finalidade clarificar o estudo da língua e das suas regras (*ibidem*). Assim, o conceito de gramática, incluído nas Metas Curriculares não preza um ensino que desenvolva a consciência linguística dos alunos, visto que não se centra na reflexão da estrutura da língua. Com a introdução deste termo, pretende-se que haja um “(...) reforço e clarificação do estudo dos factos da língua e das normas que os regem” (*ibidem*).

A par desta característica, como se pode verificar, nas Metas de 2012, os quatro domínios do 2.º Ciclo estão organizados por objetivos e descritores de desempenho. No Programa de 2009, no domínio do CEL, incluem-se os planos supramencionados anteriormente na definição de DT, que pressupõem o desenvolvimento dos diversos tipos de consciências (Reis et al., 2009). Contrastando com as Metas de 2012, ao nível da Gramática, constata-se que a supressão dos planos não facilita o ensino da gramática, na medida em que esses planos são componentes essenciais na organização e planeamento das aulas. Acrescenta-se ainda que nas Metas de 2012, a coluna “notas” foi excluída. Esta alteração é indicada como uma fragilidade, visto que nesta coluna são exemplificadas atividades e sugeridos os exercícios mais relevantes, para os conteúdos ou descritores de desempenho de cada plano (*idem*, p. 28). A título de exemplo, na coluna “notas”, no plano sintático, incluem-se propostas de atividades de reconhecimento dos grupos nominais “ (...) de manipulação e observação de dados, [começando] por trabalhar frases que respeitem a ordem canónica em português (SVO);” e exercícios de complementos que requerem a “ (...) substituição dos constituintes pela forma acusativa/dativa do pronome pessoal, tendo em conta as regras de concordância ("o", "a", "os" ou "as", "lhe"/"lhes") ” (*idem*, p. 95). Conforme o referido, constata-se que o campo alusivo às notas constitui um auxílio essencial, para o professor planear as suas aulas com recursos apropriados e didáticos.

Relativamente ao Programa e às Metas Curriculares de Português do Ensino Básico homologadas em 2015, incorporam-se as Metas Curriculares de 2012. Neste novo documento, introduziram-se essencialmente, alterações de cariz formal em todo o documento.

Sucintamente, importa realçar a estrutura do Programa e das Metas Curriculares de 2015. O Programa define “os conteúdos por ano de escolaridade e apresenta uma ordenação sequencial e hierárquica para os nove anos do Ensino Básico” (Buescu et al., 2015, p. 3). Por outro lado, as Metas Curriculares definem, “ano a ano, os objetivos a atingir, com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e desenvolver pelos alunos, estabelecendo os descritores de desempenho que permitem avaliar a consecução dos objetivos” (*idem*). Embora o Programa e as Metas Curriculares de 2015 apresentem objetivos diferentes, ambos estão articulados num só documento, destinando-se aos alunos e professores do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos.

Quanto às fragilidades enunciadas acerca das Metas Curriculares de 2012, confirmam-se algumas semelhanças com o novo Programa de 2015. No domínio da gramática, no Programa e Metas Curriculares de 2015, o conceito mantém-se idêntico ao das Metas de 2012, direcionando-se para um ensino em “que o aluno se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e Escrita” (*idem*, p. 8). No que diz respeito aos planos do Conhecimento Explícito, Buescu et al., (2015), nomeiam e descrevem sucintamente os planos que se integram na Gramática. Todavia, não apresentam uma relação evidente com os conteúdos e metas estabelecidas em cada domínio, visto que os planos não estão presentes nos quadros, que incluem as metas e conteúdos. Por último, também não é contemplada a coluna concernente às “notas”.

Numa análise comparativa aos conteúdos e descritores prescritos no Programa de 2009, nas Metas Curriculares de 2012 e no Programa e Metas Curriculares de 2015, conclui-se que existe uma diferença notória nestes documentos, confirmando-se que o Programa de 2009 está mais estruturado face ao Programa e Metas Curriculares de 2015, pelas razões enumeradas. No entanto, como o Programa e Metas Curriculares de 2015 se encontrava em vigor no período de intervenção do projeto, foram prescritos objetivos para os guiões de oficina gramatical, de acordo com esse documento.



## 2.4. Relação entre consciência das funções sintáticas e as regras de uso de vírgula

### *Funções sintáticas*

A sintaxe é “(...) [designada como] uma parte activa da gramática, um sistema computacional, constituído por regras que usam categorias (como nome, verbo, adjectivo, preposição) e que definem as condições de uma boa formação de combinações de palavras” (Duarte, 2000, p. 52). Em torno da sintaxe, surgem as funções sintáticas que também podem ser referidas como relações gramaticais que “(...) são atribuídas aos constituintes em virtude da posição estrutural em que estes ocorrem” (*idem*, p. 47). Por outras palavras, os grupos sintáticos que representam funções distintas numa frase definem-se como funções sintáticas. Das funções sintáticas exploradas no projeto de investigação (o sujeito simples e composto, o predicado, o complemento direto, o complemento indireto e o vocativo), o sujeito e o predicado são duas funções sintáticas que estão sempre presentes numa oração, mesmo que o sujeito não esteja expresso, como é o caso do sujeito nulo. Deste modo, serão apresentadas as funções sintáticas referidas:

*O sujeito* é uma função sintática desempenhada pelo grupo nominal ou por orações subordinadas substantivas, exceto se o sujeito for nulo. O grupo nominal é designado por um grupo de palavras cujo constituinte essencial é o nome principal da frase ou pronome e que funciona como unidade sintática (Costa & Silva, 2008). De entre das orações subordinadas substantivas se a oração subordinada relativa desempenhar a função de sujeito, pode ser substituída por um pronome pessoal na forma nominativa (eu, tu ele, ela, nós, vós, eles, elas) e se o sujeito for uma oração completiva, pode ser substituído pelo pronome demonstrativo “isso” em posição pré-verbal (*idem*). A função sintática de sujeito refere-se ao assunto primordial da oração e ao que o verbo transmite (Silva & Raposo, 1981).

Dos vários tipos de sujeito (simples, composto e nulo), explorou-se o sujeito simples e composto. O sujeito simples é constituído por um grupo ou por uma oração, contrariamente ao sujeito composto que é constituído por uma coordenação de grupos nominais, de orações, de pronomes ou combinação destas categorias (Costa & Silva, 2008, p. 81).

Ainda sobre a função de sujeito, os pronomes pessoais (ele, ela, nós, vós, eles) e o pronome demonstrativo (isso) podem ser utilizados como teste de substituição pronominal (*ibidem*). Atente-se no seguinte exercício alusivo à substituição de sujeito:

(a) O João e o Pedro foram às compras.

(b) Eles foram às compras.

(c) É espantoso que ele cante.

(d) Isso é espantoso.

(e) \*É-o espantoso.

No exemplo (a), o grupo nominal “O João e o Pedro” desempenha o papel de sujeito. Na frase (b) substituiu-se o sujeito pelo pronome pessoal tónico “Eles”.

Nos exemplos (c) e (d), verifica-se que o sujeito “que ele cante” é substituível pelo pronome demonstrativo “isso”.

No exemplo (e), comprova-se que o sujeito não pode ser substituído pelo pronome demonstrativo átono “o”.

Os testes de substituição mencionados são adotados frequentemente no estudo das funções sintáticas, nos momentos de sala de aula, com o propósito de facilitar a compreensão e a aprendizagem desta função sintática.

Como mencionado anteriormente, *o predicado* assume-se com uma das funções mais importantes, seguida do sujeito. No ponto de vista de Eliseu (2008, p. 55), o predicado “designa uma expressão que denota acções, estados ou processos referentes ao sujeito da oração”. No caso do predicado não se aplicam os testes de substituição, optando-se pela sua identificação através do grupo verbal. De acordo com Duarte (2000, p.141) “numa oração (ou frase simples), o SV (expressão que tem como constituinte central o verbo e que denota uma propriedade ou relação, dinâmica ou não dinâmica) tem a função sintática de predicado.” Silva & Raposo (1981) acrescentam que o predicado é composto pelo verbo e os seus complementos. Note-se o exemplo que se segue, de um teste de identificação do predicado:

(f) *Hoje o João e a Bianca* vão ao parque.

Nesta frase, o predicado é desempenhado pelo grupo verbal “vão ao parque”.

*O complemento direto* pode ser atribuído ao grupo nominal ou por uma oração subordinada substantiva. O grupo nominal pode ser substituído por um pronome pessoal acusativo (o, a, os, as) e a oração pelo pronome demonstrativo átono (o) (Costa & Silva, 2008). O teste de identificação do complemento direto envolve a substituição dos grupos nominais e orações subordinadas substantivas, pelos pronomes mencionados. Preste-se atenção a um dos exemplos de um teste de substituição pronominal:

(g) *A Mariana comprou um vestido.*

(h) *A Mariana comprou-o.*

Nos exemplos (g) e (h), substituiu-se o complemento direto “um vestido” pelo pronome pessoal acusativo “o”.

*O complemento indireto* é representado pelo grupo preposicional que tem como núcleo, a preposição. Esta função sintática pode ser substituída por um pronome pessoal na sua forma dativa (lhe, lhes) (*idem*). Segue-se um exemplo de um teste de substituição pronominal do complemento indireto:

(i) *Eu ofereci flores à minha mãe.*

(j) *Eu ofereci-lhe flores.*

Na frase (j), substituiu-se o complemento indireto “à minha mãe” pelo pronome pessoal “lhe”.

*O vocativo* é uma função sintática que “representa (...) a pessoa ou realidade a quem nos dirigimos” (Azeredo, Pinto & Lopes, 2012, p. 125). Esta função sintática é “desempenhada por um constituinte que não controla a concordância verbal e que é utilizada em contextos de chamamento ou interpelação do interlocutor” (Costa, J., & Silva, V. A., 2008, p. 83). O vocativo diferencia-se do sujeito, porque podem coexistir na mesma oração e o pelo facto de o vocativo não controlar a concordância verbal. Surge, usualmente, em frases imperativas, interrogativas e exclamativas e em diferentes locais da oração (*idem*). Em oposição às outras funções sintáticas supramencionadas, não existem “testes” que possibilitem a identificação do vocativo numa oração, apelando-se para a regra de uso de vírgula obrigatória do vocativo, quando o mesmo surge entre vírgulas. Refere-se também, que quando o vocativo é introduzido em sala de aula, os alunos revelam dificuldades na distinção de sujeito e vocativo, pelo facto do sujeito surgir associado a nomes próprios.

Constate-se um exemplo do que foi referido no parágrafo anterior:

(k) João, a Mariana vem jantar?

Nesta frase, o “João” desempenha a função de vocativo e “a Mariana” representa o sujeito simples.

### ***Uso de vírgulas***

Na língua escrita não existem os “inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada” (Cunha & Cintra, 2000, p. 619). Para colmatar a ausência desses recursos, recria-se “o movimento vivo da elocução oral”, recorrendo-se à pontuação. Duarte (2000, p. 402) define a pontuação como um “(...) subsistema que regula a representação escrita dos factos prosódicos da fala (essencialmente, das pausas e entoação), fornecendo igualmente indicações sobre o tipo de discurso que a escrita está a representar (uma citação ou um discurso directo).”

Na visão de Cunha & Cintra (1984) citada por Duarte (2000) os sinais de pontuação são categorizados por pausais (vírgula, ponto e ponto e vírgula) e melódicos (dois pontos, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, aspas, parênteses, colchetes e travessão). Os primeiros destinam-se a “registar silêncios no discurso” e os segundos registam a melodia (Duarte, 2000, p. 403). Os sinais melódicos também podem assinalar uma pausa, como é o caso do ponto de interrogação e do ponto de exclamação. De entre os dois grupos mencionados, será feita uma descrição da vírgula. A vírgula é um sinal de pontuação que assinala a pausa mais breve de todas (*idem*). Este sinal é dos mais complexos, visto que é dos sinais que abrange mais regras. De acordo com Cunha & Cintra (2000, p. 640) “A vírgula marca uma pausa de pequena duração. Emprega-se não só para separar elementos de uma oração, mas também orações de um só período”. Repare-se que este sinal de pontuação está inteiramente relacionado com a prosódia, isto é, ao vocalizarmos as palavras consoante a acentuação e entoação aplicada, à partida, a vírgula será bem pontuada. Não obstante, o uso da prosódia não é simples como parece, visto que cada indivíduo lê com o ritmo e entoação que considera mais adequada e, por este motivo, corre-se o risco da repetição do uso da vírgula (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011).

Ao longo dos anos, tem-se verificado uma evolução positiva na utilização dos sinais de pontuação, sendo a vírgula um dos sinais que mais regras acarreta (Batista, Viana & Barbeiro, 2011). A obrigatoriedade ou proibição do uso da vírgula são duas das suas características que devem ser clarificadas.

Segundo Azeredo, Pinto & Lopes, (2012, pp. 74-76), eis os casos de obrigatoriedade do uso da vírgula em que a mesma é usada para isolar:

- O modificador do nome apositivo;
- O vocativo;
- Os modificadores do grupo verbal;
- Os elementos repetidos numa frase, orações assindéticas e elementos que se sucedem numa enumeração;
- A oração subordinada adverbial;
- A oração subordinada adjetiva relativa explicativa;
- A oração intercalada;
- O nome de um lugar, numa data;
- As conjunções adversativas, conclusivas e explicativas, os advérbios conectores e as locuções adverbiais com valor idêntico.
- A vírgula também é utilizada na elipse de uma ou mais palavras.

Por outro lado, é proibido o uso da vírgula nas seguintes situações:

- Na presença das conjunções: e, nem, ou (excetuando alguns casos);
- Entre o sujeito e o predicado;
- Entre o verbo e os complementos (direto, indireto, oblíquo e agente da passiva) ou dos predicativos;
- Entre o predicado e as orações subordinadas substantivas completivas (*idem*, pp.74-76).

Numa breve análise às regras de obrigatoriedade e proibição de uso de vírgula enumeradas, verifica-se que o significado de vírgula associado à marcação de pausa de curta duração, não é linear como a sua definição. Por outras palavras, as situações

indicadas são concernentes à sintaxe e, por este motivo, a entoação não pode ser o único fator que delimita uma pausa.

Como se pode verificar, algumas das regras mencionadas sobre o uso da vírgula dizem respeito às funções sintáticas selecionadas para o projeto de investigação e, por esta razão, serão demonstrados exemplos que concretizem as regras ditadas. Primeiramente, serão enunciadas as regras de proibição, em que a primeira proíbe a vírgula entre o sujeito e o predicado:

(a) *A Joana* foi à escola. \**A Joana*, foi à escola.

A primeira frase está correta. A segunda está mal pontuada, porque tem uma vírgula a separar o sujeito “A Joana” do predicado “foi à escola”.

(b) O Pedro comeu *uma maçã*. \*O Pedro comeu, *uma maçã*.

Este exemplo é referente à função de complemento direto. Nesta norma, é referido que não se pode separar com vírgula o verbo do complemento direto, o que significa que a segunda frase está mal pontuada.

(c) O João mostrou um brinquedo *ao pai*. \*O João mostrou um brinquedo, *ao pai*.

Tal como o exemplo anterior a regra é igual, alterando-se apenas para a função de complemento indireto.

(d) Emprestei *o telemóvel* à minha irmã. \*Emprestei *o telemóvel*, à minha irmã.

Nesta situação, em que se reúnem os dois complementos (direto e indireto) numa só frase, tem-se que, quando o verbo exige mais do que um complemento, não se pode separar nenhum deles com vírgula.

Em última estância, apresenta-se uma das regras de obrigatoriedade da vírgula subjacente ao vocativo. Atente-se ao seguinte exemplo:

(e) Escreve o texto, *Gonçalo*! \*Escreve o texto *Gonçalo*!

Por oposição aos outros casos, na escrita, o vocativo é sempre delimitado por vírgulas, concluindo-se que o vocativo corresponde ao nome “Gonçalo”. Neste sentido, considera-se pertinente referir, a importância da aprendizagem das funções sintáticas associadas ao uso da vírgula, visto que um aluno que não saiba identificar o sujeito e o predicado e

distinguir complementos de modificadores, dificilmente compreenderá as regras de uso de vírgula.

Com base no que foi supradito, o sujeito, o predicado, o vocativo e os complementos (direto e indireto) foram as funções sintáticas selecionadas como objeto de estudo deste relatório de investigação, juntamente com as regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas. A partir da aquisição dos conhecimentos intrínsecos à sintaxe, o aluno fica preparado para a escrita de textos e, mais tarde, será capaz de rever o seu próprio texto “(...) adequando o seu estilo de escrita a diferentes tipos de texto e a diferentes registos” (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011, p. 16).

Numa breve reflexão sobre as regras de uso de vírgula, entende-se que o papel do professor é imprescindível no desenvolvimento da competência escrita. Assim, numa tentativa de colmatar as fragilidades inerentes à vírgula, a preparação do aluno deve iniciar-se nos primeiros anos de escolaridade, com o propósito de formar indivíduos que escrevam corretamente e respeitem as regras de pontuação que foram aprendidas durante o percurso escolar.

## **2.5. Síntese**

Neste capítulo, desenvolveu-se o quadro teórico de referência e apresentaram-se as ideias que fundamentaram o presente relatório de investigação. Esmiuçaram-se as perspetivas da gramática, com o propósito de encontrar uma resposta para a melhor abordagem do ensino da gramática, entre elas, a descritiva, normativa e generativa. Na segunda parte, refletiu-se sobre a relevância da oficina gramatical no desenvolvimento da consciência linguística e a importância das atividades do conhecimento, no desenvolvimento da consciência sintática. Posteriormente, exploram-se os conceitos relacionados com o ensino da gramática, Funcionamento da Língua e Conhecimento Explícito da Língua, sugerindo-se um ensino direcionado para a consciencialização do conhecimento implícito em explícito – CEL. Ainda no desenvolvimento deste capítulo, referenciaram-se os documentos orientadores, por se tratarem de documentos assertivos e esclarecedores sobre o tema do projeto, apresentando-se as vantagens do Programa de Português 2009 e as principais fragilidades do Programa e Metas de 2012 e 2015. No final, introduziram-se as funções sintáticas e as regras de uso de vírgula, visto que são os conteúdos

gramaticais que serão analisados no capítulo de apresentação, análise e interpretação de dados.

No terceiro capítulo – metodologia, será identificado o paradigma e método de estudo utilizado, os procedimentos de recolha de dados e será realizada uma breve descrição do contexto de estudo e dos dispositivos e procedimentos de intervenção.



### **3. Metodologia**

Este capítulo inicia-se com a explicitação dos métodos de estudo aplicados, nomeadamente a escolha do paradigma (interpretativo) e dos métodos de estudo (investigação-ação e estudo de caso). Na segunda parte, indicam-se as técnicas de recolha de dados: a observação participante, a gravação das interações, a recolha de produções escritas e as entrevistas. Posteriormente, realiza-se uma breve análise dos dados, tendo em conta os instrumentos e procedimentos usados na investigação. No final, descreve-se o contexto de estudo do projeto caracterizando-se a instituição e a turma envolvida, bem como os dispositivos e procedimentos de intervenção.

#### **3.1. O paradigma de estudo**

Kuhn (s.d.) citado por Moreira (2007, p. 18) defende que um paradigma ou matriz disciplinar é definido como,

Uma perspectiva teórica partilhada e reconhecida pela comunidade científica de uma determinada disciplina; baseada em aquisições que precedem a própria disciplina; orientadora da investigação em termos de: identificação e seleção dos factores relevantes a estudar; formulação dos problemas; preparação dos métodos e técnicas de investigação necessários.

O paradigma metodológico guia a ação do investigador no seu projeto, sendo o próprio a seleccionar o paradigma que se adequa à investigação. Patton (1980) citados por Coutinho et al., (2009) refere que cada paradigma tem a sua forma de ver o mundo, com características e peculiaridades que os tornam marcantes, particulares e claramente identificáveis.

Outros autores como Crabtree e Miller (1992) citado por Moreira (2007, p. 356) afirmam que “um paradigma representa um conjunto de pressupostos interligados que dizem respeito à realidade (ontologia), ao conhecimento dessa realidade (epistemologia) e às formas particulares de aproximação a essa realidade (metodologia) (...)”.

Neste seguimento, consideram-se três paradigmas distintos: o paradigma positivista ou quantitativo, o interpretativo ou qualitativo e o sócio-crítico ou hermenêutico.

Dos paradigmas enunciados, elegeu-se o paradigma interpretativo. Este paradigma assume a existência de realidades múltiplas, com diferenças entre si, que não podem resolver-se através de processos racionais ou aumentando os tamanhos amostrais (Erlandson et al., citado por Moreira, 2007). Assenta na compreensão, significado e ação, não passando pela explicação, previsão e controlo. O papel do investigador é valorizado neste paradigma, permitindo que o mesmo possa construir conhecimentos a partir das várias realidades que o rodeiam.

No paradigma interpretativo, o observador não se separa da realidade observada tentando perceber o que ocorre nessa realidade e a partir da mesma atuar no sentido da compreensão. Assim, a base desta investigação assenta na interpretação e compreensão das interações dos alunos bem como, na descodificação dos resultados obtidos. Por outras palavras, partindo dos dados recolhidos será feita uma análise dos conhecimentos dos alunos relativamente ao tema desta investigação.

### **3.2. Identificação do método de estudo**

#### **3.2.1. Investigação-ação e estudo de caso**

No que diz respeito às metodologias existentes numa investigação, entre elas os estudos extensivos, estudos etnográficos, estudos de caso, investigação-ação, estudos biográficos, estudos de avaliação, estudos históricos e estudos experimentais, elegeram-se a investigação-ação e o estudo de caso como metodologias deste projeto.

No ponto de vista de Elliott (1991) citado por Afonso (2005, p. 74) a investigação-ação “trata-se do estudo de uma situação social com o objectivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida no seu interior”. Deste modo esta metodologia enquadra-se com o presente projeto, na medida em que será feita uma reflexão sobre a prática do professor-estagiário. Mais explicitamente, através das dificuldades manifestadas pelos alunos durante a intervenção, o professor-estagiário poderá repensar nas estratégias que não correram como esperado e modificá-las no sentido de melhorar a sua própria prática. Cohen & Manion (1989) citados por Quivy & Campenhoudt (2003) sublinham esta ideia, frisando que o processo de investigação-ação é contínuo e, como tal, o trabalho não

termina quando o projeto acaba, visto que os investigadores continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática.

Outros autores como Altrichter et al., (1996) citado por Máximo-Esteves (2008, p. 18) mencionam que a investigação-ação “tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida”. Importa reforçar que a investigação-ação é fundamental para um professor, nomeadamente na melhoria do seu trabalho nas escolas e na apropriação de novos conhecimentos, fruto da investigação que desenvolvem.

Segundo a League of Schools Reaching (1991), a investigação-ação reúne cinco características. A primeira remete para uma investigação, em que os indivíduos estão envolvidos diretamente no contexto. A segunda característica relaciona-se com o facto, do ponto partida da investigação ser um tema do quotidiano. A terceira implica que haja respeito e adequação aos valores e às condições de trabalho na organização. A quarta apela para a organização das técnicas de recolha e tratamento de dados e, por último, as palavras – foco, perseverança, ação e reflexão, são palavras que devem ser seguidas pelo pesquisador durante o processo de investigação (Afonso, 2005, p. 75). As características supramencionadas realçam a importância da envolvimento do investigador no seu estudo. Nesta intervenção, investigou-se o papel do professor na construção de conhecimentos, como também na reflexão sobre a própria prática.

O presente trabalho contempla um estudo de caso. No ponto de vista de Coutinho (2015, p. 335) o estudo de caso é uma metodologia “que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o caso.” Na seleção do “caso” constituiu-se uma amostragem não probabilista criterial, em que se escolheram quatro alunos com níveis de aprendizagem distintos e agruparam-se em pares.

Em termos de objetivos, um estudo de caso preocupa-se em compreender o “como” e o “porquê” dos acontecimentos de um contexto real, sobre os quais o investigador tem pouco controlo (*idem*). Nesta investigação, procurou-se perceber como é que os alunos explicavam as suas conceções sobre as funções sintáticas e as regras de uso de vírgula e o porquê de determinadas estratégias de resolução dos exercícios.

Ainda sobre esta abordagem, definiu-se um estudo de caso instrumental, cuja finalidade “consiste na compreensão aprofundada de uma questão ou problema, tendo em vista o desenvolvimento ou refinamento de uma teoria ou explicação genérica” (Natércio, 2005,

p. 72). Numa perspectiva interpretativa, um dos intuitos deste projeto residiu na compreensão das dificuldades e estratégias utilizadas pelos alunos e no aperfeiçoamento das aprendizagens sobre a temática de estudo.

### **3.3. Identificação dos procedimentos de recolha de dados**

As estratégias de investigação social designam-se pelo “conjunto de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação” (Almeida & Pinto, 1990, p. 78). As técnicas de observação, o inquérito por entrevista, o inquérito por questionário, os métodos não interferentes, os testes e a análise documental são algumas das diferentes técnicas de recolha de dados. O investigador escolhe as suas técnicas de investigação, fundamentando-se na questão que formulou para o seu projeto. Nesta investigação, escolheu-se a observação-participante, a gravação das interações, as produções escritas e as entrevistas, como procedimentos de recolha de dados.

#### **3.3.1. Observação participante**

Primeiramente, considera-se pertinente esclarecer o conceito de observação. “A observação é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se na prática: aprende-se praticando. A regra de ouro para evitar a dispersão é a concentração da atenção nas questões formuladas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

No que respeita às técnicas baseadas na observação, Latorre (2003) citados por Coutinho et.al., (2009, p. 373), afirmam que as técnicas “estão centradas na perspectiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo”. As técnicas de observação são um instrumento valioso, na medida em que o investigador tem o privilégio de observar os dados no momento, para futuramente serem avaliados.

No presente projeto, utilizou-se a observação participante, visto que houve uma interação direta com os alunos (intervenientes). De acordo com Coutinho et al., (2009) citado por Castro (s.d, p. 23),

A observação participante é uma estratégia muito utilizada pelos professores/investigadores, que consiste na técnica da observação direta e que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade.

Durante a intervenção, a observação possibilitou a análise das dificuldades dos alunos, através das interações dos intervenientes nos momentos de interpretação e realização das atividades.

Ainda no contexto da observação-participante, “A característica diferencial da observação participante, em relação às outras técnicas, consiste na inserção do observador no grupo, observado, o que permite uma análise global e intensiva do objecto de estudo” (Almeida & Pinto, 1990, p. 96). Esta técnica é vantajosa, na medida em que o investigador é um observador que participa na ação juntamente com o grupo observado, possibilitando o conhecimento profundo da problemática em questão.

### **3.3.2. Gravação de interações**

Nos três momentos de intervenção do projeto, foram implementados três guiões de oficina gramatical. Os alunos foram organizados em pares, para a realização das atividades propostas e essas interações foram gravadas com um gravador-áudio e transcritas. Durante esse período, os intervenientes partilharam as suas conceções sobre os exercícios incluídos nos guiões, respeitando as diversas fases de cada atividade. Nessas partilhas, o professor conduziu as atividades, porém, foram os próprios alunos a construírem os conceitos através das reflexões. De acordo com Fontich (2017, p.11), “Desde un punto de vista sociocultural, em que el aprendiz no aprende a partir del saber del experto, sino a partir de las actividades en las que el experto implica al aprendiz”. Através da partilha de interações sobre as funções sintáticas e as regras de uso de vírgula, pretendeu-se que os alunos melhorassem alguns aspetos da sua língua, através de uma gramática pedagógica (Fontich, 2014;2017). Assim, o ensino de gramática deve centrar-se nos processos reflexivos do aluno, especificamente, nas suas conceções, com o intuito de promover um desenvolvimento das aprendizagens da língua e da gramática.

Importa referenciar que a partilha de opiniões entre os alunos é um método cooperativo prático e útil em diversos contextos. Com esta estratégia, os pares são “obrigados” a

pensar sobre o tema escolhido e a partilhar e formular ideias com o colega (Lopes & Silva, 2009). Este processo facilita a construção de respostas reflexivas e “de nível superior”, visto que no momento de partilha há tempo para pensar e discutir ideias. Ao invés do método tradicional em que o professor faz a pergunta e o aluno responde, nesta estratégia, os pares desenvolvem os seus conhecimentos e ajudam-se mutuamente, na busca da resposta adequada para o problema proposto (*idem*). Porém, há que ressaltar que num trabalho de pares, devem-se selecionar alunos com diferentes níveis de aprendizagem, promovendo-se um trabalho cooperativo, sem que sejam reforçadas essas diferenças (Cochito, 2004). Na presente investigação, os quatro alunos foram escolhidos e agrupados com níveis de desempenho distintos.

### **3.3.3. Recolha de produções escritas**

A recolha de produções escritas é uma prática utilizada para colmatar as principais dificuldades dos alunos, partindo das ideias registadas nas produções. Neste processo da construção de saberes, “os professores analisam metodicamente amostras de trabalhos dos alunos para compreenderem como é que as crianças processam a informação, resolvem os problemas e lidam com os tópicos e questões complexas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92).

Na recolha de produções escritas, integram-se três guiões de oficina gramatical que foram estruturados de acordo com o Guião de Implementação do Conhecimento Explícito da Língua, o teste intermédio do 2.ºano de escolaridade do IAVE e os documentos orientadores oficiais. A par dos documentos de apoio referidos, as atividades incluídas nos guiões seguiram uma sequência didática faseada por etapas, orientada para a reflexão e desenvolvimento dos conhecimentos sobre o tema em estudo. Segundo Camps (2006; 2014) para aprender gramática, é imprescindível que se apliquem sequências didáticas que desenvolvam os conhecimentos sobre os conceitos gramaticais e melhorem a escrita. Deste modo, as atividades de oficina gramatical incorporaram exercícios de treino e reflexão que proporcionaram esse desenvolvimento.

Globalmente, as atividades foram pensadas, com o objetivo de compreender a evolução do conhecimento dos alunos sobre o tema do projeto, através das respostas obtidas nessas produções escritas. Todavia, importa referir que o método de recolha de dados residuiu,

essencialmente, na gravação das interações dos alunos e, portanto, não se pode considerar que as produções escritas são a base da investigação. Assim, os guiões de oficina gramatical complementaram este projeto, permitindo uma análise mais completa e detalhada de algumas questões, que não foram esmiuçadas com a metodologia da gravação de interações, como é o exemplo da Atividade 3 de revisão de texto.

### **3.3.4. Inquérito por entrevista**

Uma das técnicas selecionadas para recolha de dados foi o inquérito por entrevista. “A realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone” (Afonso, 2005, p. 97).

Esta técnica é uma das mais utilizadas na investigação educacional, sendo que, são definidos três tipos de entrevistas: estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas. A entrevista semiestruturada obedece a um formato intermédio entre os dois tipos anteriores, a estruturada e não estruturada. Das entrevistas mencionadas, selecionou-se a entrevista semiestruturada, dadas as características deste modelo. Máximo-Esteves (2008, p. 87) defende que “a entrevista semiestruturada está orientada para a intervenção mútua. O investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos. Ocorre numa só sessão, não ultrapassando, regra geral, mais de quarenta e cinco minutos. (...)”

A entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 134). Embora esta técnica não seja aplicada exclusivamente na recolha de dados, possibilita que o entrevistador conheça a linguagem e as particularidades do entrevistado, como também, o contexto em causa. Essas singularidades serão analisadas dependendo do objetivo da análise dos resultados finais.

Neste estudo, o entrevistador e o entrevistado já se conheciam, dada a interação entre ambos, facilitando o desenvolvimento da entrevista. De acordo com Bodgan & Biklen (*idem*) “a entrevista assemelha-se muitas vezes a uma conversa entre amigos”. Uma vez

que, a entrevista foi aplicada a crianças, promoveu-se uma conversa amigável e descontraída. No entanto, quando os participantes são crianças, tem que se considerar a falta de experiência na comunicação com adultos que mal conhecem (Máximo-Esteves, 2008). Para corrigir esta dificuldade e obter respostas ricas e detalhadas, existem alguns procedimentos que podem ser tomados, tais como: “integrar as crianças em grupos de pares ou tríades; recorrer a objetos de apoio; formular questões hipotéticas; formular questões na terceira pessoa; recorrer ao formato conversacional da entrevista informal e atender ao momento mais informativo” (*idem*, p. 101). Nesta entrevista, como referido, selecionaram-se quatro alunos segundo os níveis de desempenho.

### **3.4. Análise de dados**

Na análise de dados, elegeu-se um estudo qualitativo, que reside na decodificação e atribuição de significados aos materiais didáticos produzidos. Isto é, pode-se atribuir a esta “decifração”, a tarefa analítica de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos. Assim, a análise de dados é considerada por muitos investigadores uma fase atribulada, pela especificidade em trabalhar os dados, como a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descobertas importantes, entre outros aspetos (Bodgan & Biklen, 1994).

Segundo Bodgan & Biklen,

A análise de dados é um processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campos e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (*idem*, p. 205).

A análise de dados tem como finalidade, fornecer ao investigador essa distanciação indispensável, que permite a reconstrução da análise. Acrescenta-se ainda, que reúne particularidades como a codificação, introdução e verificação dos dados e a sabedoria das não-respostas (Albarello et al., 1997). O último aspeto – a sabedoria das não-respostas, exige um tratamento “especial”, isto é, antes de se proceder a análise das não-respostas, o investigador deve refletir sobre as mesmas, averiguando as suas causas. Albarello et al., (*idem*) realçam que, muitas vezes, os participantes não respondem às questões colocadas



durante uma investigação, porque não sabem a resposta ou simplesmente não querem responder.

No âmbito da análise de dados, importa sublinhar a investigação interpretativa. As interpretações iniciais dos dados recolhidos são utilizadas, para efetuar as primeiras triangulações ou cruzamento de dados. Máximo-Esteves (2008) apresenta o conceito de triangulação, como um processo que confere qualidade à investigação, possibilitando a avaliação das interpretações, provenientes de diferentes fontes de dados. Nesse cruzamento de dados, o investigador tem de verificar os dados coligidos e relacioná-los com as técnicas de pesquisa utilizadas, emergindo as primeiras reflexões. Deste modo, uma análise pormenorizada exige uma reflexão profunda sobre os dados recolhidos e uma dedicação total a esses dados. De acordo com Bogdan & Biklen (1994) citado por Máximo-Esteves (*idem*, p. 103) “Uma análise mais fina e englobante ocorrerá no final do trabalho.”

### **3.4.1. Instrumentos**

Em todas as intervenções foram utilizados um gravador áudio e um bloco de notas, para o registo das respostas dos participantes. O gravador áudio foi o instrumento predominante nas intervenções, tendo sido usado na gravação de interações dos pares e na entrevista, evitando a perda do registo de informações relevantes. O bloco de notas também foi aplicado em todas as intervenções, sendo um instrumento que complementa a análise de dados. A título de exemplo, na entrevista, o bloco de notas permitiu que as crianças se sentissem mais seguras e à vontade para interagirem com o entrevistador. Apesar de ser um método antiquado “(...) ao escrevermos o que as crianças dizem estamos a comunicar-lhes que as estamos a levar muito a sério (...)” (Afonso, 2005, pp. 144-145). Por outro lado, tomar notas à mão, obriga o investigador a prestar atenção ao que é dito. Neste sentido, as notas de campo são um instrumento complementar na análise de dados, considerando-se, que um investigador obtém melhores resultados no seu produto final, quando analisa estes dados (notas de campo) com outras técnicas aplicadas.

### **3.4.2. Procedimentos**

#### **3.4.2.1 Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação com variadas definições. Berelson (1965) citados por Marconi & Lakatos (1990, p. 114) definiu a análise de conteúdo como uma técnica de estudo, descrevendo-a como “uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo evidente da comunicação.” Na definição defendida por Berelson (*idem*), a análise de conteúdo é caracterizada pela sua vertente quantitativa. Contudo, como a presente investigação incidiu numa análise qualitativa, é de referir que esta descrição não se adequa a este projeto. Tendo em conta que a análise de conteúdo desta investigação teve como objetivo analisar as produções linguísticas orais e escritas dos alunos, considera-se apropriado mencionar que a análise de conteúdo “(...) é um conjunto de técnicas utilizadas para o tratamento dos materiais linguísticos” (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 177), que permitem “determinar ciertas características de la comunicación verbal (escrita u oral)” (Guerrero & Clavijo, 1989, p. 34).

Após o esclarecimento deste método de investigação educativo, enunciam-se os dados recolhidos para análise: interações dos pares, produções escritas e entrevistas.

##### **3.4.2.1.1. Interações dos pares**

As interações dos pares sobre as atividades implementadas (guiões) foram gravadas com um gravador-áudio e transcritas cuidadosamente.

No que diz respeito às transcrições, Máximo-Esteves (2008, p. 102) descreve-as como um “ato de transformação de um discurso recolhido no modo oral para um texto redigido no modo escrito”. As interações dos pares foram transcritas com o máximo de detalhe e rigor, preservando-se a autenticidade dos discursos dos alunos. Desta forma, o investigador deve ter um olhar atento aos pormenores desses discursos, evitando que a transcrição se transforme num texto empobrecido e sem significado. Como a transcrição é um processo minucioso, o transcritor deve evitar a supressão de palavras ou expressões, que dificultem a compreensão do texto e utilização de marcas pessoais que identifiquem o transcritor (Ramilo & Freitas, 2001). Para além destas singularidades, Ramilo & Freitas (*idem*) afirmam que as pausas e a pontuação são um dos problemas mais frequentes nas

transcrições e, por este motivo, os investigadores não seguem um só sistema de transcrição. Pelas razões enumeradas, optou-se por um sistema que fosse mais inteligível para o leitor. O sistema escolhido designa-se por REDIP e destina-se à ortografia, preservando os sinais de pontuação mais usados, o que facilita a compreensão dos textos.

No quadro 2, apresenta-se o quadro de transcrição ortográfica usado nas transcrições das interações dos pares.

**Quadro 2 – Símbolos usados na transcrição ortográfica** (Ramilo & Freitas, 2001, p. 58)

Pausa (sintática) longa		Pausa (sintática) breve	Outras pausas
Contexto declarativo	.	,	...
Contexto interrogativo	?		
Contexto exclamativo	!		

Dos sinais de pontuação incluídos no quadro 2, as reticências foram utilizadas para assinalar pausas breves e pausas longas. As pausas longas foram marcadas com parênteses retos – [...].

Depois das interações terem sido transcritas conforme o sistema referido, procurou-se investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais dos intervenientes. O investigador não parte de conceções prévias que poderiam determinar as conclusões do estudo, procurando interpretar os resultados que conduzam à resposta da sua questão de investigação (Coutinho, 2015). Fazendo um paralelismo com a metodologia qualitativa, seguiram-se as etapas inerentes a esta metodologia: recolha de dados, levantamento de questões, formulação de categoria de dados, busca de padrões e construção de teoria (*idem*). Concretizando esta ideia, recolheram-se as interações dos quatro alunos e organizaram-se em quadros estruturados por temas e categorias, respeitantes às regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas. Posteriormente, questionaram-se as suas conceções, apuraram-se as ideias mais comuns e as dificuldades manifestadas pelos alunos sobre os conceitos abordados. Após a análise destes aspetos

principais, aglutinaram-se essas ideias em padrões e formularam-se conclusões acerca dessa partilha de opiniões.

Em seguida, será representado o modelo dos dois quadros destinado à transcrição das interações dos pares.

### **Quadro 3 – Conceções sobre as funções sintáticas**

<b>Conceções sobre as funções sintáticas de sujeito, predicado, complemento direto, complemento indireto e vocativo</b>				
Função sintática de sujeito.	Função sintática de predicado.	Função sintática de complemento direto.	Função sintática de complemento indireto.	Função sintática de vocativo.

### **Quadro 4 – Conceções sobre as regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas**

<b>Conceções sobre as regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas (sujeito, predicado, complemento direto, complemento indireto e vocativo)</b>				
Regra de proibição de uso de vírgula entre o sujeito e o predicado.	Regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o complemento direto.	Regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o complemento indireto.	Regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e os dois complementos (direto e indireto).	Regra de uso de vírgula obrigatória do vocativo.

### 3.4.2.1.2. Produções escritas dos alunos

Na análise das produções escritas dos alunos, incluem-se os guiões de oficina gramatical referidos na secção 3.3.3., particularmente o terceiro guião de revisão de texto (ver Apêndice III). Para uma análise fundamentada desses guiões, prescreveram-se conteúdos, objetivos e descritores de desempenho adequados aos exercícios propostos nos guiões, conforme preconizado no Programa de Português do Ensino Básico de 2009 e Programa e Metas Curriculares de 2015. Os três guiões englobaram exercícios de sintaxe e pontuação e, como tal, serão apresentados os principais objetivos do Programa de 2009 e 2015 nos quadros 5 e 6.

**Quadro 5 – Conteúdos e descritores de desempenho referentes ao Programa de Português do Ensino Básico de 2009** (Reis et al., 2009, pp. 89 e 95)

	<b>Programa de Português do Ensino Básico de 2009</b>	
	<b>CEL</b>	<b>Escrita</b>
<b>Conteúdos</b>	Frases e constituintes das frases, funções sintáticas de sujeito, predicado, complemento direto e indireto e vocativo.	Pontuação e sinais auxiliares de escrita.
<b>Descritores de desempenho</b>	Distinguir os constituintes principais da frase; Sistematizar processos sintáticos; Explicitar a relação entre constituintes principais de frases e as funções sintáticas por elas desempenhadas e identificar diferentes realizações da função sintática de sujeito.	Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação.

**Quadro 6 – Conteúdos e objetivos referentes ao Programa e Metas Curriculares de 2015** (Buescu et al., 2015, pp. 21-22; pp. 66-68)

	<b>Programa e Metas Curriculares de 2015</b>	
	<b>Gramática</b>	<b>Leitura e Escrita</b>
<b>Conteúdos</b>	Sintaxe.	Pontuação e Revisão de texto.
<b>Objetivos</b>	Identificar as seguintes funções sintáticas de sujeito (simples e composto), vocativo, predicado, complemento direto e complemento indireto.	<p>Respeitar as regras de ortografia e acentuação;</p> <p>Aplicar regras de uso de sinais de pontuação para representar tipos de frase e movimentos sintáticos básicos (enumeração, delimitação do vocativo, data, encaixe, separação de orações);</p> <p>Verificar se o texto respeita o tema proposto;</p> <p>Verificar se o texto obedece à tipologia indicada, verificar se há repetições que possam ser evitadas;</p> <p>Verificar a correção linguística;</p> <p>Corrigir o que se revelar necessário;</p> <p>Utilizar e marcar adequadamente parágrafos.</p>

Como mencionado na secção 3.3.3, as produções escritas da Atividade 3 foram analisadas especificamente. Na análise dessas produções, identificaram-se os erros mais frequentes sobre as regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas e, posteriormente, formularam-se conclusões a partir das reflexões dessas incorreções.

### **3.4.2.1.3. Entrevistas**

As entrevistas foram eleitas como um método complementar de obtenção de dados, relevante para a investigação. Como referenciado na secção 3.3.4., a entrevista foi realizada aos quatro alunos, tendo sido aplicada depois dos três momentos de intervenção do projeto.

Nesta entrevista semiestruturada, contemplaram-se cinco questões abertas respeitantes aos exercícios trabalhados nos guiões de oficina gramatical. Através destas questões, analisaram-se os exercícios em que os alunos revelaram mais dificuldades e as propostas mais/menos interessantes na opinião dos entrevistados. Por último, refletiu-se sobre as regras de uso de vírgula na melhoria da escrita. Globalmente, a entrevista foi redigida com o propósito de compreender, se os alunos desenvolveram a consciência linguística acerca das regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas.

Paralelamente ao referido na secção 3.4.2.1.1., sobre as transcrições da gravação de interações, as entrevistas seguiram o mesmo sistema de transcrição ortográfica. Não obstante, para além das transcrições das gravações, no momento da entrevista, anotaram-se alguns aspetos que os entrevistados iam referindo. Através destes dois registos, conseguiu-se uma análise mais detalhada das respostas dos alunos.

## **3.5. Contexto de estudo**

### **3.5.1. A instituição**

Esta investigação foi desenvolvida numa instituição pública, situada no distrito de Setúbal.

Esta instituição, pertence a um agrupamento constituído por quatro estabelecimentos de ensino, direcionado para o ensino pré-escolar, 1.º 2.º e 3.º Ciclos, incluindo também, um Curso de Educação e Formação de Jovens (CEF). Este agrupamento foi criado com o objetivo de dar resposta, à necessidade crescente de oferta educativa de ensino pré-escolar e básico da freguesia.

O espaço desta escola apresenta boas condições nos espaços interiores e exteriores. No interior do edifício, existe um bar/refeitório, uma papelaria, uma biblioteca e gabinetes de

apoio aos alunos. O espaço exterior é dividido em dois espaços, sendo um deles ocupado pelo 1.º Ciclo e o outro pelo 2.º e 3.º Ciclos. Este espaço contempla também, um extenso campo de futebol e um pavilhão destinado às aulas de Educação Física. No que concerne aos equipamentos, a escola comporta bons recursos tecnológicos, como os computadores, projetores e internet, presentes na maioria das instalações.

### **3.5.2. A turma**

O presente projeto de investigação foi desenvolvido no 5.º ano de escolaridade, numa turma constituída por vinte alunos, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos. No total existiam dez raparigas e dez rapazes, sendo que uma rapariga e um rapaz apresentavam necessidades educativas especiais. O primeiro caso revelou um atraso cognitivo e problemas de socialização e o segundo caso mostrou dificuldades de aprendizagem. Os restantes alunos demonstraram um desempenho médio, embora alguns se tenham evidenciado positivamente e outros menos. Sete dos alunos seguiam rigorosamente as instruções do professor para uma determinada atividade e realizavam corretamente o que lhes era proposto no tempo estabelecido.

Do ponto de vista comportamental, de uma forma geral, a turma era participativa, assídua e pontual. Contudo, apresentava algumas particularidades no que concerne ao respeito das regras em sala de aula, mais especificamente a participação desordenada. Essa participação era desordenada em vários aspetos: muitos dos alunos não colocavam o dedo no ar para falar; desrespeitavam os colegas falando na vez dos mesmos; conferenciavam com o colega sem comunicarem as suas ideias para o grande grupo; utilizavam um tom de voz perturbante e precipitavam-se nas opiniões que queriam transmitir.

Em especial, na área do Português, ao nível das aprendizagens, os alunos manifestaram um nível médio-baixo, nos quatro domínios – Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática. Na gramática, as maiores dificuldades que os alunos apresentaram estavam relacionadas com a identificação e mobilização de conteúdos. Exemplificando, os alunos não identificavam as funções sintáticas, dado que não compreendiam o seu significado. Aliada a esta situação, sempre que era proposta uma atividade que envolvesse uma temática diversa, os alunos tinham dificuldade na interpretação, independentemente do conteúdo abordado.



Nesta turma, a dinâmica de trabalho mais presente era o trabalho individual e as discussões em grupo-turma.

### **3.6. Descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção**

A intervenção ocorreu em três dias distintos, num período de três semanas. Nesse período, implementaram-se três guiões e gravaram-se as interações dos pares durante a realização destas atividades. Dado que as interações dos alunos surgiram de atividades organizadas, considera-se crucial descrever a sua estrutura.

As atividades apresentaram uma sequência didática. A Atividade 1 destinou-se à construção de conhecimentos, a Atividade 2 ao treino desses conhecimentos e a Atividade 3 à mobilização de aprendizagens (ver Apêndices I, II e III).

Em cada atividade foi previsto um tempo de duração de 70 minutos para a primeira atividade, 50 minutos para a segunda e 90 minutos para a terceira. Porém, os tempos não foram cumpridos e cada guião foi completado em 90 minutos, correspondente a dois tempos letivos.

Durante a intervenção, os alunos estiveram maioritariamente presentes, excetuando, alguns alunos que não compareciam às aulas por motivos de saúde. Os alunos diagnosticados com NEE participaram assiduamente nas atividades. Como apresentavam dificuldades cognitivas foram agrupados, em pares com alunos de bom desempenho.

Referenciando o capítulo 3, secção 3.3.3., os três guiões de oficina gramatical fundamentaram-se no GIP, nos documentos orientadores oficiais e num teste intermédio do 2.º ano de escolaridade do IAVE. Seguidamente, descrever-se-á cada guião.

## *Atividade 1*

O primeiro guião destinou-se à construção de conhecimento explícito sobre os constituintes da frase (grupo nominal, grupo verbal e grupo preposicional), testes de substituição pronominal, funções sintáticas e regras de uso de vírgula. Este guião foi delineado a partir dos descritores de desempenho que se seguem: explicitar as regras de uso de vírgula associadas a funções sintáticas de constituintes essenciais e identificar as funções sintáticas. Para alcançar os descritores referidos, os alunos tiveram de utilizar o teste de identificação do sujeito, predicado, complemento direto, complemento indireto e vocativo. Em todos os guiões indicaram-se as instruções que deveriam ser cumpridas nos exercícios.

Na primeira atividade, estabeleceu-se que os alunos deveriam resolver os exercícios a pares, respeitar as indicações dadas e realizar as etapas pela sequência atribuída. Todavia, como os alunos manifestaram dificuldades na interpretação das questões colocadas procedeu-se à explicação dos exercícios em grupo-turma. Após o esclarecimento, reuniram-se os alunos, em pares, para que se ajudassem mutuamente. Nesta perspetiva, agrupar os alunos em pares, é uma dinâmica apropriada em atividades de construção do conhecimento, que exigem a formulação de definições sobre o uso da vírgula, a partir de conceitos pré-adquiridos.

A concretização deste guião incidiu em dez questões repartidas por duas fases essenciais. Numa primeira fase observaram-se duas colunas (A e B). A coluna A composta por quatro frases bem pontuadas e a coluna B por frases pontuadas incorretamente. Após a sua observação foi solicitada a substituição dos grupos nominais sublinhados nessas frases por pronomes pessoais e, em seguida, identificou-se a função sintática desses grupos. Dentro da mesma questão, numa segunda fase, refletiu-se sobre o que foi trabalhado nas perguntas anteriores, formulando-se a definição da primeira regra de uso da vírgula associada à função sintática explorada. Este processo foi repetido até à décima questão, possibilitando a exploração das regras de uso de vírgula por etapas.

## *Atividade 2*

O segundo guião enquadrou-se no treino e mobilização dos conhecimentos respeitantes à Atividade 1. A duração desta atividade ultrapassou os 50 minutos previstos, dadas as dificuldades reveladas pelos alunos.

Os descritores de desempenho incidiram na aplicação das regras de uso de vírgula associadas a funções sintáticas de constituintes essenciais e identificação das funções sintáticas.

Para além dos descritores de desempenho referidos, definiram-se os seguintes conhecimentos pressupostos: utilizar o teste de identificação de sujeito, predicado, complemento direto, complemento indireto, vocativo e reconhecer as regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas. Numa análise comparativa dos descritores enunciados em ambas as Atividades (1 e 2), a Atividade 2 exigiu que os alunos reconhecessem as regras de uso de vírgula aprendidas no primeiro guião.

No que diz respeito à interpretação das perguntas elaboradas, verificou-se que os alunos estavam mais atentos aos verbos (assinalar, indicar, identificar, reescrever) que determinaram o objetivo de cada questão. Neste sentido, deve-se estimular os alunos para a aprendizagem dos conceitos supraditos, pois permite que estejam atentos à presença desses verbos em atividades e testes de outras áreas curriculares.

Estruturalmente o guião dividiu-se em três grupos de questões. O primeiro grupo foi composto por quatro perguntas e iniciou-se com a observação de erros de pontuação em nove frases. Depois da observação das frases, os alunos tiveram de assinalar com uma cruz as orações que estavam mal pontuadas e reescrevê-las corrigindo os erros detetados. Para terminar este primeiro leque de questões, solicitou-se a identificação de uma regra de uso de vírgula presente numa das frases mencionadas e a reescrita de uma frase, substituindo as funções sintáticas sublinhadas nessa frase por um pronome adequado. Na segunda parte deste guião, pretendeu-se que os alunos assinalassem em cada par de orações a frase que estivesse bem pontuada. No último grupo composto por quatro questões, foi proposto que os alunos lessem um texto pontuado incorretamente e o corrigissem acrescentando a vírgula nos locais apropriados. Na continuidade deste exercício, identificou-se a função da vírgula e das funções sintáticas sublinhadas no texto referido. Por fim, pediu-se que os alunos partilhassem com o seu par as dificuldades manifestadas neste exercício.

### *Atividade 3*

O terceiro guião foi executado durante o tempo previsto (90 minutos) e residiu na escrita de um texto narrativo com diálogo, assegurando a mobilização de conhecimentos prévios e de novas aprendizagens.

Relativamente aos descritores de desempenho escolheram-se os seguintes: aplicar o uso da vírgula associada a funções sintáticas de constituintes essenciais, escrever um texto narrativo e rever um texto escrito. Para além dos conteúdos – pontuação e funções sintáticas presentes nos três guiões, adicionaram-se novos conteúdos à atividade, como a produção de texto e revisão de texto.

Tal como nas outras atividades, prescreveram-se os conhecimentos necessários à realização das tarefas: Respeitar as regras de ortografia e acentuação; aplicar regras de uso de sinais de pontuação para representar tipos de frase e movimentos sintáticos básicos (enumeração, delimitação do vocativo, data, encaixe, separação de orações); verificar se o texto respeita o tema proposto; verificar se o texto obedece à tipologia indicada, verificar se há repetições que possam ser evitadas; verificar a correção linguística; corrigir o que se revelar necessário; utilizar e marcar adequadamente parágrafos (ver Quadro 6).

A atividade foi estruturada em duas partes: planificação do texto e revisão de texto. Na planificação os alunos tiveram que escrever um texto narrativo com diálogo e o tema poderia ser uma conversa entre um sabonete e uma escova de dentes ou entre uma chave e uma fechadura. Depois da escolha do tema, os alunos escreveram as ideias principais que compõem os vários momentos da história num plano adequado à escrita dessas ideias. Após a elaboração do plano da história, passou-se para redação do texto, tendo em conta o número de linhas pedido na atividade. Na última etapa, a pares, os alunos fizeram a revisão de texto, trocando de atividade e assinalando os erros de pontuação do texto do colega. Posteriormente, recorreu-se ao guião de revisão de texto para verificação dos critérios propostos. Os critérios foram escolhidos tendo em conta os conteúdos e conhecimentos pressupostos supraditos. Concluindo a descrição deste último guião, importa referir que dada a falta de tempo, não se pode contemplar uma das etapas essenciais deste processo – a textualização.

### **3.7. Síntese**

Dos métodos de recolha de dados explorados, as transcrições da gravação de interações serão analisadas, pormenorizadamente, no capítulo de apresentação, análise e interpretação de dados. No final, serão analisadas as produções escritas da terceira atividade e, complementarmente, far-se-ão as conclusões sobre os dados obtidos nas entrevistas aos alunos.

## **4. Apresentação, análise e interpretação de dados**

O presente capítulo incide na apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos durante a intervenção pedagógica, nomeadamente nas interações de quatro alunos agrupados em dois pares. Essas interações resultaram da discussão das respostas obtidas nos três guiões de oficina gramatical, discriminados por Atividade 1 (construção de conhecimentos), Atividade 2 (treino de conhecimentos) e Atividade 3 (mobilização de conhecimentos), implementados durante os três dias de intervenção. Após a apresentação dos dados, analisam-se os conhecimentos dos alunos, considerando os erros mais comuns ao nível sintático, as principais dificuldades, facilidades e as estratégias adotadas.

Na secção destinada às produções escritas dos dois pares, apresenta-se a terceira atividade de revisão de texto. Nestas produções, analisam-se as correções efetuadas pelos pares no que respeita às regras de uso de vírgula.

Para terminar este capítulo, apresenta-se uma entrevista realizada aos quatro alunos. A análise do questionário aplicado na entrevista reúne as principais conclusões dos alunos, acerca das regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas.

### **4.1. Análise e interpretação das interações dos pares (A, B) e (C, D)**

Nesta secção, serão analisadas as transcrições das interações dos pares (A, B) e (C, D) sobre as três atividades implementadas durante a intervenção (cf., Capítulo 3, secção 3.4.2.1.1). Como referido no Capítulo 3, na secção 3.4.2.1.2., as atividades fundamentaram-se em descritores de desempenho e conteúdos preconizados conforme os documentos oficiais. A partir desses documentos consideraram-se os descritores e conteúdos apropriados a cada atividade e indicaram-se os conhecimentos pressupostos dessas atividades. Para além destas categorias, caracterizou-se o tipo de atividade, definindo-se os objetivos principais.

No quadro 7, expõem-se as categorias mencionadas – o tipo de atividade, o domínio, os descritores de desempenho, os conteúdos e os conhecimentos pressupostos das três atividades.

**Quadro 7 – Descritores de desempenho e conteúdos definidos para as três atividades**

(adaptado de Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R, & Magalhães, V, 2015, pp. 66-68) &

(Reis, C. (coord.). [et al.], 2009, pp. 89 e 95)

	<b>Atividade 1</b>	<b>Atividade 2</b>	<b>Atividade 3</b>
<b>Tipo de atividade</b>	Construção de conhecimento	Mobilização de conhecimento e treino	Produção de um texto, assegurando a mobilização de conhecimentos prévios e a sua articulação com novas informações.
<b>Domínio</b>	Gramática	Gramática e escrita	Escrita
<b>Descritores de desempenho</b>	Explicitar as regras de uso de vírgula associadas a funções sintáticas de constituintes essenciais;  Identificar funções sintáticas.	Explicitar as regras de uso de vírgula associadas a funções sintáticas de constituintes essenciais;  Identificar funções sintáticas.	Aplicar as regras de uso de vírgula associadas a funções sintáticas de constituintes essenciais;  Escrever um texto narrativo;  Rever um texto escrito.
<b>Conteúdos</b>	Funções sintáticas; pontuação.	Funções sintáticas; pontuação.	Produção de texto, revisão de texto, ortografia, texto narrativo, pontuação e funções sintáticas.
<b>Conhecimentos pressupostos</b>	Utilizar os testes de substituição pronominal de sujeito, complemento direto e complemento indireto.  Utilizar o grupo verbal para identificar o predicado.  Identificar o vocativo através dos contextos e tipos de frase.	Reconhecer as regras de uso de vírgula associadas à função de sujeito, predicado, complemento direto, complemento indireto e vocativo.	Respeitar as regras de ortografia e acentuação;  Aplicar regras de uso de sinais de pontuação para representar tipos de frase e movimentos sintáticos básicos (enumeração, delimitação do vocativo, data, encaixe, separação de orações);  Verificar se o texto respeita o tema proposto;  Verificar se o texto obedece à tipologia indicada, verificar se há

			repetições que possam ser evitadas;  Verificar a correção linguística;  Corrigir o que se revelar necessário;  Utilizar e marcar adequadamente parágrafos.
--	--	--	--

Após a descrição dos conteúdos e descritores de desempenho que foram determinantes na elaboração dos guiões de oficina gramatical, são apresentadas as transcrições das interações dos dois pares (A, B) e (C, D). As transcrições foram organizadas em quatro quadros inerentes às conceções de funções sintáticas e às regras de uso de vírgula. Os dois primeiros quadros correspondem às interações do par (A, B) e os dois últimos ao par (C, D). Nestes quadros, nas categorias das funções sintáticas e das regras de uso de vírgula, são demonstrados alguns exemplos das interações dos pares sobre os temas mencionados. Estes exemplos são representados pela sequência dos exercícios propostos nas três atividades, iniciando-se no primeiro exercício da Atividade 1 até ao último da Atividade 3. Ressalve-se que a Atividade 3 será analisada, pormenorizadamente, na secção seguinte.

#### **4.1.1. Identificação de funções sintáticas – par (A, B)**

Primeiramente, são analisadas as transcrições concernentes à identificação das funções sintáticas de sujeito, predicado, complemento direto, complemento indireto e vocativo (ver Apêndice IV). A análise é realizada pelas categorias referidas, apresentando-se as representações mentais que os alunos têm sobre as conceções de funções sintáticas e alguns excertos demonstrativos dessas ideias. Em cada categoria indicam-se os subtemas das funções sintáticas, bem como as atividades e exercícios. Neste sentido, a primeira categoria de análise é a função sintática de sujeito.



## Função sintática de sujeito

### *Constituintes da frase (Atividade 1, exercício 1)*

O aluno A tem a ideia de que o *sujeito* é desempenhado apenas pelo grupo nominal, porém, o *sujeito* também pode ser desempenhado por orações subordinadas substantivas. O aluno B contradiz a ideia do seu par, ao mencionar que o *predicado* é desempenhado pelo grupo nominal, revelando poucos conhecimentos no domínio dos constituintes da frase. Por outras palavras, o aluno B não identifica os grupos nominais no exercício 1, associando a função sintática de *predicado* ao grupo nominal. Conforme o conceito de grupo nominal referido no Capítulo 2, secção 2.5, um grupo nominal é designado por um grupo de palavras cujo constituinte essencial é o nome principal da frase ou pronome e que funciona como unidade sintática (Costa & Silva, 2008). Nesta perspetiva, o aluno B teria de indicar que a função de *sujeito* é desempenhada pelos grupos nominais sublinhados no exercício 1 (ver Apêndice IV). Na continuação do exercício, o aluno A “corrige” o seu par associando o grupo nominal à função sintática de *sujeito*.

Posteriormente, o par (A, B) identifica o *sujeito* e distingue-o do *predicado*, através da ação praticada pelo *sujeito*. Neste caso, os alunos apresentam uma ideia associada à definição tradicional de *sujeito*.

### *Tipos de sujeito (Atividade 1, exercício 1.1.)*

Ainda neste exercício, o aluno B menciona os dois grupos nominais (A Inês e a irmã) presentes na frase, não definindo o tipo de *sujeito* – *composto*. O aluno A concorda com o seu par, acrescentando que o grupo nominal é composto pelo nome. Para terminar a análise deste exercício, o aluno A designa dois tipos de *sujeito* – *simples e composto*, e indica a função de ambos: “(...) o *sujeito simples* é o que tem uma pessoa a fazer a ação e o *sujeito composto* é o que tem mais do que uma pessoa a fazer a ação” (Aluno A). Nesta transcrição, o aluno A expressa alguns conhecimentos sobre os conceitos de *sujeito simples e composto*, contudo, não se pode considerar que a afirmação esteja totalmente correta. Concretizando, se o aluno A substituísse o grupo nominal “A Inês e a irmã” pelo pronome pessoal “Elas”, compreenderia que o *sujeito simples* pode ter mais do que um “ser” a praticar a ação.

### *Substituição pronominal (Atividade 1, exercício 1.1.)*

Na alínea seguinte, o aluno A refere que o pronome substitui o *sujeito* da frase, porém, não especifica a subclasse do pronome – pessoal. Nesta primeira parte, pressupõe-se que o aluno A adquiriu conhecimentos elementares sobre *sujeito*, como foi demonstrado no exemplo anterior. O aluno B concorda com o seu par ao afirmar que o pronome substitui o *sujeito* da frase sem fundamentar a sua resposta. Com base nesta análise, infere-se um fraco conhecimento na relação entre o *sujeito* e os pronomes pessoais, mais concretamente, na utilização dos pronomes pessoais como teste de substituição.

### **Função sintática de predicado**

#### *Constituintes da frase (Atividade 1, exercício 1)*

Na categoria do *predicado*, como se referiu anteriormente, o aluno B indica que o *predicado* é desempenhado pelo grupo nominal. Por outro lado, o aluno A corrige o seu par, referindo que o *predicado* pertence ao grupo verbal e identifica a função sintática através da ação do verbo. Mais uma vez, verifica-se que o aluno B não conhece os conceitos de constituintes da frase ao nível do grupo nominal e do grupo verbal.

### **Função sintática de complemento direto**

#### *Testes de substituição pronominal (Atividade 1, exercício 3)*

Na terceira coluna de identificação do *complemento direto*, o aluno B coloca corretamente o pronome pessoal depois da forma verbal (ênclise) com um hífen, no entanto, como o verbo termina com o ditongo nasal *-em*, o pronome de *complemento direto* traduz-se na forma de *-na*, em vez de *-a*. Assim, o aluno B deveria ter substituído o grupo nominal (as patas feridas) pelo pronome *-nas*: *O gato da Matilde tem-nas*. Para além da exceção assinalada, o aluno B refere o travessão como o sinal de pontuação a ser colocado em “tem-nas”, ao invés do hífen, demonstrando um desconhecimento da função dos dois sinais. O aluno A substitui corretamente o grupo nominal “as patas feridas” pelo pronome *-nas*, comprovando-se que reconhece este caso em particular.

#### *Teste da interrogativa: O quê? /Quem? (Atividade 1, exercício 7.1.)*

No exemplo seguinte, o aluno B utiliza o teste da interrogativa para identificar a função sintática de *complemento direto* presente nas duas frases. O aluno A também opta pelo mesmo teste, sem recorrer à substituição pronominal. Nesta perspetiva, verifica-se que o

par (A, B) não reconhece a utilidade dos testes de substituição, visto que neste exercício (consultar Apêndice I, exercício 7.1.) a substituição dos grupos nominais e preposicionais por pronomes, tinha sido realizada nas etapas anteriores.

### **Função sintática de complemento indireto**

*Teste da interrogativa: A quem? (Atividade 1, exercício 5)*

Na quarta coluna, o par (A, B) segue o mesmo raciocínio através do teste da interrogativa. Como no exercício anterior, constata-se que os alunos optam pelas usuais interrogativas de instanciamento. Para além de as introduzirem, diferenciam as questões subjacentes a cada *complemento* (direto e indireto), sem recorrerem aos testes de substituição pronominal. Neste sentido, embora o par (A, B) tenha utilizado os testes de substituição pronominal na alínea anterior (ver Apêndice I), não consegue compreender o propósito do exercício 5.2. Perante esta situação é notório, que os alunos não utilizam os testes de substituição para identificar as funções sintáticas de *complemento direto, indireto e sujeito*.

*Teste de substituição pronominal (Atividade 2, exercício 1.4.)*

No exercício seguinte, de substituição pronominal (ver Apêndice II), o aluno A substitui o grupo nominal “o meu irmão” pelo pronome pessoal tónico “Ele” e o grupo preposicional “à minha prima” pelo pronome pessoal átono *-lhas* (resultante da contração do pronome *-lhe* com o artigo definido *-as*), alterando a frase para: “Ele disse-lhas.” (Aluno A). Esta alteração revela que o aluno A aplica os seus conhecimentos sobre a substituição pronominal. Por outro lado, o colega substitui corretamente o grupo nominal “à minha prima” pelo pronome pessoal átono *-lhe*. Porém, não faz a substituição do *sujeito* “O meu irmão” pelo pronome pessoal tónico “Ele” (3.<sup>a</sup> pessoa do singular), manifestando falta de atenção na interpretação do enunciado ou dificuldades na utilização dos pronomes como teste de substituição da função de *sujeito*.

Numa análise comparativa aos dois exercícios, repara-se que o par (A, B) aplica os testes de substituição quando são explicitados nos exercícios (ver Apêndice II, exercício 1.4.). Deste modo, não foi possível averiguar se os alunos compreendem e identificam as funções sintáticas através dos testes de substituição pronominal ou se cingem à substituição de expressões sublinhadas por pronomes, conforme solicitado no exercício.

## **Função sintática de vocativo**

### *Identificação do vocativo (Atividade 1, exercício 9)*

Na última coluna, o par (A, B) identifica a função sintática de *vocativo* pelo contexto. Contudo, o *vocativo* presente na frase 2 do exercício 9 (ver Apêndice I) não ocorre num contexto de chamamento. Assim, o *vocativo* não poderá ser identificado por esse fator, visto que ocorre numa frase interrogativa e surge na presença de uma interpelação do interlocutor.

### **4.1.2. Regras de uso de vírgula no contexto das funções sintáticas – par (A, B)**

Após a análise das interações do par (A, B) sobre a identificação de funções sintáticas, analisam-se as transcrições das regras de uso de vírgula no contexto das funções sintáticas (ver Apêndice V). Como mencionado na secção 4.1.1, as conceções dos alunos são organizadas por categorias com os respetivos exemplos. As categorias dizem respeito à regra de proibição de uso de vírgula entre o sujeito e o predicado, regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o complemento direto, regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o complemento indireto, regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e os dois complementos (direto e indireto) e a regra de uso de vírgula obrigatória do vocativo.

#### **Regra de proibição de uso de vírgula entre o sujeito e o predicado**

##### *Formulação da regra (Atividade 1, exercício 1)*

Na formulação da regra de proibição de uso de vírgula entre *o sujeito* e *o predicado*, no exercício 1 da Atividade 1, o aluno B refere que a coluna A não tem sinais de pontuação, ao invés da coluna B (ver Apêndice I). Porém, o aluno A, repara que na coluna B a vírgula está entre os nomes e *o predicado*. A partir das ideias mencionadas pelo par (A, B), conclui-se que a primeira observação recai sobre a marcação da vírgula. Esta primeira observação está correta, todavia, na enunciação da regra de uso de vírgula, o aluno A teve de reformular a ideia do colega substituindo “os nomes” por *sujeito*. Novamente, o aluno A corrige o seu colega e ajuda-o a chegar aos conceitos através da sequência proposta nas atividades. Deste modo, o aluno A reconhece que os grupos nominais podem ser substituídos pela função de *sujeito*, demonstrando que tem conhecimentos sobre os

constituintes da frase e a sua relação com o *sujeito*. Neste sentido, este primeiro exercício permitiu que os alunos refletissem sobre as etapas anteriores e construíssem a primeira regra.

*Distinção entre o sujeito e vocativo (Atividade 2, exercício 3 e Atividade 3, exercício 5)*

No exercício de pontuação de um texto (ver Apêndice II), o aluno B coloca uma vírgula entre o *sujeito* e o *predicado*. O aluno A ajudou o colega na correção, ao referir que a vírgula não poderia estar assinalada depois de “o professor e os colegas do Francisco”, por se tratar da função de *sujeito* (ver Apêndice V). No entanto, como o aluno B não compreende que a função sintática é o *sujeito*, assinala vírgulas antes e depois da transcrição mencionada, definindo-a como o *vocativo*. Este exemplo demonstra que o aluno B apresenta dificuldades em distinguir o *sujeito* de *vocativo*. Por outro lado, um dos fatores que pode ter despoletado esta situação, pode estar relacionado com facto de o aluno B, desconhecer que o *vocativo* não controla a concordância verbal, ao invés do *sujeito*. Se se analisar o exemplo anterior, comprova-se que o *sujeito* – “o professor e os colegas do Francisco” concorda com a forma verbal – “elogiaram-no” (o *sujeito* está no plural e o verbo está conjugado na 3.<sup>a</sup> pessoa do plural).

Na Atividade 3 de revisão de texto, analisa-se uma transcrição retirada de um texto do aluno A. Nesta transcrição, o aluno B substitui a função de *sujeito* pelo *vocativo*, acrescentando uma vírgula depois do *sujeito* da frase (ver Apêndice V). Posteriormente, o aluno A reformula a resposta do aluno, identificando o *sujeito* presente na frase. Numa breve análise, verifica-se que o aluno B coloca vírgulas sem identificar as funções sintáticas e, por esse motivo, ocorrem situações como a mencionada. Importa referir que o aluno B segue sempre o mesmo raciocínio, manifestando dificuldades na distinção entre *sujeito* e *vocativo*.

**Regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o complemento direto**

*Formulação da regra (Atividade 1, exercício 3)*

Na formulação da regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o *complemento direto*, o aluno B opta por identificar a função sintática de *complemento direto* ao aplicar o teste da interrogativa. O aluno A acompanha o raciocínio do seu par e formula a regra com algumas hesitações. Neste primeiro exemplo, verifica-se que o par (A, B) coloca as

usuais interrogativas de instanciação para identificar o *complemento direto*, sem recorrer aos testes de substituição pronominal.

#### *Aplicação da regra (Atividade 2, exercício 1)*

O aluno B identifica a vírgula incorreta na frase e as vírgulas bem assinaladas (ver Apêndice V), porém, não menciona que a vírgula mal assinalada está associada à regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o *complemento direto*. No entanto, denota-se que o aluno B tem conhecimentos sobre a marcação de vírgulas, quando refere que a frase tem “vírgulas a mais”. Por outro lado, o colega identifica a vírgula incorreta através da identificação do *complemento direto*, pelas usuais interrogativas de instanciação.

### **Regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o complemento indireto**

#### *Identificação da regra (Atividade 2, exercício 1)*

O par (A, B) reconhece a regra de uso de vírgula, ao observar que a frase tem uma vírgula incorreta entre o verbo e o *complemento indireto*. Em seguida, o aluno A identifica o *complemento indireto* através do teste da interrogativa. Embora o aluno analise corretamente os exercícios propostos nas atividades, aplica sistematicamente o mesmo teste, sem utilizar outras formas de identificação de funções sintáticas.

### **Regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e os dois complementos**

#### *Identificação da regra (Atividade 1, exercício 7)*

O par (A, B) não explicita a regra adequadamente, na medida em que não referencia a vírgula proibida entre o verbo e o *complemento*. O aluno B reformula a regra, mencionando que a vírgula não pode estar entre dois nomes. Neste sentido, o aluno demonstra, novamente, que não domina os constituintes da frase ao referir “nomes” (ver Apêndice V). Em contrapartida, o aluno A acha que não faz sentido separar os *complementos*. Embora o par (A, B) não tenham formulado a regra corretamente, de uma forma geral, compreende quais são as vírgulas proibidas das funções de *complemento direto e indireto*, sem adicionar outras vírgulas à frase analisada (ver Apêndice V).

## **Regra de uso de vírgula obrigatória do vocativo**

### *Identificação da regra (Atividade 2, exercícios 1 e 3)*

O par (A, B) identifica o *vocativo* na frase ao confirmar que está entre vírgulas. Posteriormente, o aluno A opta por explicar ao seu colega as várias “posições” do *vocativo* e da vírgula na frase, transmitindo-lhe os seus conhecimentos acerca desta função sintática.

Na primeira frase “Que horas são, João?”, o par (A, B) identifica o *vocativo* por ter sido utilizado num contexto de chamamento. A partir da identificação do contexto, os alunos decidem manter a vírgula junto do *vocativo*.

Na frase seguinte, o par (A, B) deteta a falta de uma vírgula junto ao *vocativo*. Esta situação demonstra que os alunos aplicaram a regra de uso de vírgula obrigatória do *vocativo*.

### **4.1.3. Identificação de funções sintáticas – par (C, D)**

Nesta secção, são analisadas as partilhas de opiniões do par (C, D). No que respeita ao processo de análise, esta secção é apresentada com a mesma estrutura da secção 4.1.2.

#### **Função sintática de sujeito**

##### *Tipos de sujeito (Atividade 1, exercício 1)*

Na primeira categoria, o par (C, D) identifica o *sujeito* na frase. O aluno C define o conceito de *sujeito simples* e o colega confirma a ideia, designando-o como um *sujeito* constituído por um único “ser”. Posteriormente, o aluno C explica os tipos de *sujeito* (*simples e composto*) e refere que, embora o pronome pessoal “nós” esteja no plural é considerado um *sujeito simples*. A partir desta afirmação, é visível que o aluno C diferencia os tipos de *sujeito*, reconhecendo que o *sujeito composto* pode ser constituído por uma coordenação de grupos nominais.

##### *Substituição pronominal (Atividade 1, exercício 1)*

O par (C, D) aplica o teste de substituição pronominal, substituindo o *sujeito composto* pelo pronome pessoal “Elas”. O aluno D não explicita a função sintática de *sujeito* e justifica a escolha do pronome “Elas”, referindo que são dois seres a praticar a ação. Deste modo, o aluno D associa o conceito tradicional à função de *sujeito*.

## **Função sintática de predicado**

Na coluna da função sintática de *predicado*, não foram encontrados registos das interações do par (C, D).

## **Função sintática de complemento direto**

### *Testes de substituição pronominal (Atividade 1, exercício 3)*

O par (C, D) sente dificuldades na substituição dos grupos nominais por pronomes pessoais. No exemplo “O gato da Matilde tem as patas feridas” referenciado na secção 4.1.1., o aluno C acha que não se deve substituir “as patas feridas” pelo pronome pessoal acusativo “as”. Por outro lado, o colega consegue substituir “as patas feridas” pelo pronome *-nas*, embora não apresente uma justificação adequada. Após a resposta do aluno D, o colega chega à conclusão de que, na oralidade, a forma verbal “tem-nas” soa melhor. Analisando esta afirmação, é de salientar que, por vezes, os alunos respondem acertadamente a exercícios como o exemplo demonstrado, pelas suas intuições gramaticais. Em último lugar, observa-se que o par (C, D) não enuncia nome da função sintática de *complemento direto*, sobre o qual estava a trabalhar, cingindo-se à indicação que lhe era pedida no exercício. Assim sendo, verifica-se que os alunos não estão habituados a realizar atividades de oficina gramatical, na medida em que memorizam sem refletirem sobre as suas ideias e explicações.

### *Identificação do complemento direto (Atividade 1, exercícios 3 e 7)*

Na frase “O João escreveu um poema”, o aluno D não identifica o *complemento direto*, designando-o como *predicado*, através da introdução do teste da interrogativa. O aluno conhece o teste de interrogativa de identificação do *complemento direto*, mas não o adequa às funções sintáticas. Mais especificamente, se na frase fosse pedida a função de *predicado*, o aluno deveria ter perguntado “O que é que o João fez?” em vez de “O que é que ele escreveu?”. Por outro lado, o aluno C considera que o *complemento direto* é a função sintática presente na frase, todavia, apresenta um pensamento desorganizado. Deste modo, o par (C, D) revela muitas dificuldades na identificação do *complemento direto*, como também não compreende que o teste de substituição pronominal praticado no exercício anterior era vantajoso na identificação desta função sintática.

No exercício seguinte, o aluno D nomeia o *predicado* como a função presente na frase e substitui-o por pronomes. Através deste exemplo, comprova-se que não identifica a



função sintática de *complemento direto*. Em contrapartida, o aluno C identifica o *complemento direto*, através do teste da interrogativa e, por isso, não se pode afirmar que é capaz de identificar esta função pelos testes de substituição. Numa breve reflexão, entende-se que o par (C, D) apresenta fracas noções e poucas conclusões sobre as suas ideias acerca do *complemento direto*.

No último exercício desta categoria, o aluno C identifica o *complemento direto*, ao dirigir-se ao *sujeito* da frase. Assim, é visível que o aluno prefere introduzir questões ao *sujeito* da frase. Tendo em conta os exercícios anteriores, retém-se que o par (C, D) identifica o *complemento direto* através do teste da interrogativa, tal como se verificou anteriormente.

### **Função sintática de complemento indireto**

#### *Identificação do complemento indireto (Atividade 1, exercícios 5, 6 e 7)*

O par (C, D) apresenta conceções distintas. O aluno D tem a ideia de que os nomes podem ser substituídos por pronomes pessoais. O aluno C ajuda o colega a identificar a função sintática na frase através das interrogativas de instanciação. Comparativamente à categoria do *complemento direto*, observa-se que os alunos conseguem identificar o *complemento indireto* pelo teste da interrogativa. Não obstante, o previsto era que o par (C, D) usasse o teste de substituição pronominal, visto que já o tinha aprendido noutras funções sintáticas.

No exercício seguinte, o par (C, D) apresenta diferentes ideias sobre o *complemento indireto*. O aluno D tem a ideia de que se pode suprimir o *complemento indireto* de uma frase sem que haja a perda de informação relevante. No entanto, o colega corrige esta lacuna e faz uso do teste de substituição pronominal, numa tentativa de ajudar o aluno C a perceber que a frase mantém o seu sentido. Nesta perspetiva, o aluno C percebe a utilidade do *complemento indireto* e dos testes de substituição pronominal. Relativamente aos testes, denota-se que o aluno tem bons conhecimentos dos pronomes, na medida em que especifica as suas subclasses. A título de exemplo, reconhece que *-lhe* é o pronome pessoal que substitui a expressão “à namorada”.

#### *Teste de substituição pronominal (Atividade 2, exercício 1.4.)*

Na segunda atividade, os alunos aplicam os seus conhecimentos sobre a substituição pronominal de formas distintas. O aluno C substitui os pronomes corretamente, em

oposição ao seu par que substitui o grupo preposicional por “a ela”. Partindo deste exemplo, verifica-se que a expressão mencionada é utilizada em dialetos.

### **Função sintática de vocativo**

*Contextos do vocativo (Atividade 1, exercício 9)*

O par (C, D) indica alguns contextos em que o *vocativo* ocorre, nomeadamente em contextos de chamamento e interpelação do interlocutor. O aluno C realça também o uso do *vocativo* em frases imperativas. Numa breve análise, conclui-se que o par (C, D) “investe tempo” ao interpretar todos os contextos em que o *vocativo* surge. Nesta perspetiva, constata-se que os alunos refletem sobre as características do *vocativo*.

#### **4.1.4. Regras de uso de vírgula no contexto das funções sintáticas – par (C, D)**

Na continuidade do estudo desenvolvido nas secções anteriores, analisam-se as interações do par (C, D), a partir das transcrições concernentes às regras de uso de vírgula no contexto das funções sintáticas.

#### **Regra de proibição uso de vírgula entre o sujeito e o predicado**

*Formulação e identificação da regra (Atividade 1, exercício 1 e Atividade 2, exercícios 1 e 3)*

O par (C, D) apresenta algumas incoerências na formulação da regra. Como se pode verificar na secção 4.1.3., o aluno C demonstra reconhecer a utilidade dos testes de substituição pronominal na identificação da função de *sujeito*. Porém, embora revele conhecimentos sobre a função de *sujeito* e formule a regra de uso de vírgula, não justifica a sua opção. Em contrapartida, o colega não consolida os testes de substituição pronominal, mas faz referência aos erros de pontuação das colunas A e B, ao refletir sobre as vírgulas pontuadas incorretamente. Por último, o aluno D formula a regra sem nomear as funções sintáticas de *sujeito* e *predicado*, tal como se verificou na secção 4.1.3.

Na Atividade 2, os alunos reconhecem a regra sem hesitações, referindo que não se deve colocar uma vírgula entre o *sujeito* e o *predicado*. Ao nível das aprendizagens o aluno C apresenta uma evolução significativa, ao identificar que não é preciso adicionar uma

vírgula à frase. Assim, considera-se que o par (C, D) consolida os seus conhecimentos através dos exercícios concretizados na Atividade 1.

Na continuação da Atividade 2, o par (C, D) identifica a função de *sujeito* e, posteriormente, formula a regra fazendo referência ao *sujeito*. A partir desta observação, infere-se que os alunos possuem poucos conhecimentos sobre o *predicado*, visto que não se pronunciam sobre esta função sintática.

#### *Distinção entre sujeito e vocativo (Atividade 3, exercício 3)*

Na Atividade de revisão de texto, os alunos sentem dificuldades na distinção entre *sujeito* e *vocativo*. O aluno C corrige o colega, mencionando que a função sintática presente na frase é o *vocativo* ao invés do *sujeito* e, como tal, explica a necessidade do uso da vírgula. Para além disso, acrescenta que o *vocativo* surge num contexto de chamamento.

#### **Regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o complemento direto**

##### *Formulação da regra (Atividade 2, exercício 1)*

O par (C, D) formula a regra com algumas incoerências. Na observação da coluna B, os alunos detetam frases mal pontuadas, porém, não identificam a função sintática de *complemento direto*. Concretizando, o aluno D constrói a regra referindo o grupo nominal, em vez de *complemento direto*. Por outro lado, o aluno C associa este exercício ao anterior (formulação da regra de proibição de uso de vírgula entre o *sujeito* e o *predicado*) e percebe que as colunas que apresentam mais vírgulas estão incorretas ao nível da pontuação. Nesta perspetiva, constata-se que o aluno identifica uma das fases da sequência didática presente nas atividades, que diz respeito à formulação da regra (ver Apêndice I).

##### *Explicitação da regra (Atividade 2, exercício 1)*

O par (C, D) não explicita a regra indicando, somente, a vírgula proibida na frase. Neste sentido, os alunos revelam conhecer as vírgulas obrigatórias e proibidas, porém, ainda sentem dificuldades em identificar e descrever a regra de uso de vírgula associada ao *complemento direto*. Assim, para as regras de uso de vírgula serem consolidadas, os alunos precisam de realizar exercícios de treino, construção e consolidação como os propostos nas três atividades. Deste modo, os alunos ficam preparados para refletir sobre as especificidades intrínsecas a cada regra.

## **Regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o complemento indireto**

### *Identificação da regra (Atividade 2, exercício 1)*

Na identificação da regra de uso de vírgula, os alunos apresentam ideias distintas. O aluno C assinala a vírgula proibida, através da identificação da função sintática de *complemento indireto*. Em oposição, o colega confunde o *vocativo* com o *complemento indireto* e o seu par esclarece-o, novamente, com o teste da interrogativa. Assim, verifica-se que o aluno D não consolida a regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o *complemento indireto* e que o colega o ajuda, sem recorrer à substituição pronominal. Numa breve análise a esta categoria e fazendo referência à anterior, o par (C, D) identifica as vírgulas proibidas, mas revela um desconhecimento evidente sobre os constituintes da frase e as funções sintáticas, dificultando a formulação das regras de uso de vírgula.

## **Regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e os dois complementos**

### *Formulação da regra (Atividade 1, exercício 7)*

O par (C, D) apresenta as dificuldades indicadas nas categorias anteriores, sobre os conceitos essenciais de funções sintáticas, como os constituintes da frase. Em particular, o aluno D não diferencia o *predicado* de *complemento direto*, como também não formula a regra dos *complementos*. Em contrapartida, o aluno C durante as conversas com o colega, expõe as suas ideias com maior assertividade, demonstrando que identifica as vírgulas proibidas dos dois *complementos*, permitindo-lhe a construção da regra subjacente às funções sintáticas mencionadas. Importa referir que o aluno deteta uma das regularidades referentes à construção das regras de uso de vírgula (ver Apêndice I), tal como sucedido na categoria da regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o *complemento direto*.

## **Regra de uso de vírgula obrigatória do vocativo**

### *Identificação da regra e contextos do vocativo (Atividade 1, exercício 9 e Atividade 2, exercício 1)*

O par (C, D) possui bons conhecimentos sobre a regra de uso de vírgula obrigatória do *vocativo*, ao expressar que o *vocativo* está sempre entre vírgulas e em várias posições, numa frase. A par desta observação, é visível que as interações entre os dois alunos proporcionam a construção de ideias essenciais sobre a função sintática de *vocativo*.

Na Atividade 2, o par (C, D) mantém as mesmas concepções sobre o *vocativo*, demonstrando entusiasmo na partilha de opiniões. Os alunos identificam as vírgulas (obrigatórias) que estão bem assinaladas e fazem referência ao contexto em que o *vocativo* ocorre. A partir desta observação, é notório que o par (C, D) considera o contexto como um fator determinante na identificação da função de *vocativo* (Cf. secção 4.1.3.) e descreve com clareza a posição das vírgulas junto ao *vocativo*. Como última nota, nos exercícios enunciados, denota-se uma evolução dos alunos ao nível da construção de novas ideias sobre esta função sintática. A título de exemplo, o aluno D reforça a necessidade do *vocativo* estar delimitado entre vírgulas.

#### **4.1.5. Síntese dos resultados da análise das interações**

Na presente secção, realiza-se uma breve síntese sobre os quadros analisados nas secções anteriores (ver Apêndices, IV, V, VI e VII). Nesta síntese, expõem-se os aspetos mais pertinentes enunciados nas categorias das funções sintáticas e das regras de uso de vírgula. Na primeira parte, referem-se as categorias com mais e menos interações, sublinham-se as ideias principais e as estratégias mais utilizadas. Posteriormente, indicam-se as fragilidades, as potencialidades dos alunos e a relevância do trabalho de pares.

##### ***Identificação de funções sintáticas – Par (A, B)***

De uma forma geral, nas categorias de *sujeito*, *complemento direto* e *indireto* registou-se o maior número de partilhas.

No que concerne à categoria de *sujeito*, os alunos poderiam ter apresentado mais interações e conhecimentos, porque conhecem esta função sintática desde o 1.º Ciclo.

Relativamente aos *complementos*, os alunos partilharam algumas das suas dificuldades.

Nas categorias de *predicado* e *vocativo* registaram-se poucas transcrições.

Depois deste esclarecimento, apresenta-se uma síntese dos resultados obtidos em cada categoria.

Na categoria de *sujeito*, aluno A manifesta conhecimentos elementares: reconhece que o *sujeito* pode ser desempenhado pelo grupo nominal, identifica dois tipos de *sujeito* e utiliza o teste de substituição pronominal. O aluno B revela poucos conhecimentos ao

nível da função sintática de *sujeito*: atribui o grupo nominal à função de *predicado*, demonstrando dificuldades no conceito de constituintes da frase, particularmente na distinção de grupo nominal e grupo verbal. No entanto, na distinção de *sujeito* e *predicado*, o par (A, B) recorre à definição tradicional relacionada com o *sujeito*.

Na categoria de *predicado*, o aluno A apresenta um raciocínio de identificação da função sintática de *predicado* semelhante à função de *sujeito* e não manifesta dificuldades na distinção dos constituintes da frase. O aluno B mantém as concepções indicadas na categoria de *sujeito*, revelando as mesmas dificuldades.

Nas funções sintáticas de *complemento direto* e *complemento indireto*, o par (A, B) refere as dúvidas mais pertinentes, contudo, não utiliza os testes de substituição pronominal para identificar as funções sintáticas indicadas. Nesta perspetiva, os alunos identificam os *complementos* através das interrogativas de instanciação.

Na categoria de *vocativo*, conclui-se que o par (A, B) reconhece e identifica o *vocativo* sem dificuldades.

Globalmente, o aluno A domina a identificação das funções sintáticas, designadamente as funções sintáticas de *sujeito* e *predicado*. Nas fragilidades, registam-se as categorias dos *complementos*, pelas sucessivas interrogativas de instanciação. Em oposição, o aluno B concretiza melhor as suas ideias nas categorias dos *complementos* e sente dificuldades no *sujeito* e no *predicado*. Na categoria de *vocativo* o par (A, B) apresenta o mesmo nível de aprendizagem.

### ***Regras de uso de vírgula no contexto das funções sintáticas – par (A, B)***

Nas categorias da regra de proibição de uso de vírgula entre o *sujeito* e o *predicado* e da regra de uso de vírgula obrigatória do *vocativo*, registaram-se algumas interações. Como referido na síntese sobre a identificação de funções sintáticas, os alunos pronunciaram-se mais sobre o *sujeito*. Na categoria de *vocativo*, o par (A, B) demonstrou conhecer a regra de uso de vírgula obrigatória sem dificuldades e, por esse motivo, conversaram fluentemente acerca das particularidades do *vocativo*. Por último, nas categorias concernentes aos *complementos* apresentaram-se algumas transcrições.

Na categoria da regra de proibição de uso de vírgula entre o *sujeito* e o *predicado*, o par (A, B) formula a primeira regra através da observação de frases pontuadas incorretamente. No caso do aluno B, verificam-se algumas dificuldades na formulação da

regra e na distinção entre o *sujeito* e o *vocativo*. Todavia, o aluno A ajuda sempre o colega em todos os exercícios, não revelando dificuldades nesta regra.

Na segunda categoria, o par (A, B) identifica a regra com sucesso ao identificar as vírgulas desnecessárias nas frases. Contudo, o aluno A parece mais hesitante do que o colega, na medida em que o aluno B identifica as regras apresentando menos dúvidas, verificando-se uma evolução notória nas suas aprendizagens. Porém, é de ressaltar que o par (A, B) reconhece a função sintática através do teste da interrogativa.

Na terceira categoria, o par (A, B) utiliza o mesmo processo, identificando as vírgulas incorretas, concernentes ao *complemento indireto*.

Na categoria dos dois *complementos*, o aluno A formula a regra com algumas incoerências ao nível do reconhecimento dos constituintes da frase. Não obstante, o par (A, B) consegue identificar as vírgulas erradas e corrigir as frases mal pontuadas.

Na última categoria, o par (A, B) identifica o *vocativo* através do seu contexto e das vírgulas obrigatórias.

No que respeita ao trabalho de pares, o aluno A “corrige” o colega nas três atividades, ajudando-o a fundamentar as suas opiniões. Deste modo, o par (A, B) desenvolve um trabalho de cooperação e interajuda, que como se pode constatar, foi benéfico na identificação das funções sintáticas.

Globalmente, o aluno A domina a regra de proibição de uso de vírgula entre o *sujeito* e o *predicado* e a regra de uso de vírgula obrigatória do *vocativo*. No campo das fragilidades, regista-se a regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o *complemento direto*. Por outro lado, o aluno B demonstra conhecimentos sólidos na regra de uso de vírgula obrigatória do *vocativo* e dificuldades na regra de proibição de uso de vírgula entre o *sujeito* e o *predicado*. Por último, os alunos demonstram um melhor desempenho na formulação e consolidação da regra do *vocativo*.

### ***Identificação de funções sintáticas – Par (C, D)***

De todas as categorias analisadas, destacam-se o *complemento direto* e o *complemento indireto* como as categorias em que se apresentaram mais interações entre os alunos. Seguidamente, na categoria de *sujeito* também se analisaram algumas conceções e, por

fim, com um número reduzido de conceções segue-se a categoria de *vocativo*. Ressalve-se, que não se registaram partilhas sobre a função sintática de *predicado*.

Na categoria de *sujeito*, os alunos revelam bons conhecimentos sobre os tipos de *sujeito*. Também demonstram conhecer os pronomes pessoais e sabem aplicá-los nos testes de substituição pronominal. Porém, é visível que o par (C, D) apresenta algumas conceções tradicionais nas suas justificações. De uma forma geral, os dois alunos apresentam um desempenho semelhante, porém, o aluno C faz uma análise minuciosa sobre a função sintática de *sujeito*.

Na categoria do *complemento direto*, o par (C, D) não domina as noções básicas relativas ao *complemento direto*, cingindo-se ao teste tradicional. Por outras palavras, manifesta incoerências ao nível dos testes de substituição pronominal, optando pelas interrogativas de instanciação. Para além desta fragilidade, os alunos reúnem poucas ideias que justifiquem a identificação da função de *complemento direto*. Em particular, o aluno D revela mais dificuldades, na medida em que não aplica adequadamente os conhecimentos adquiridos, relativamente às interrogativas de instanciação, confundindo o *predicado* com o *complemento direto*. Em oposição, o aluno C responde corretamente aos exercícios, aplicando os testes de substituição pronominal, apenas quando lhe é solicitado diretamente.

Na categoria do *complemento indireto*, o par (C, D) partilha várias ideias sobre este conceito, destacando-se a substituição pronominal e o teste da interrogativa. Verifica-se uma evolução da categoria anterior para o *complemento indireto*, na medida em que o aluno C utiliza o teste de substituição pronominal na identificação do *complemento indireto*. É de salientar, que o aluno demonstra boas aprendizagens sobre os pronomes pessoais.

Na última categoria, o par (C, D) preocupa-se em perceber quais os contextos do *vocativo*, para conseguir identificar a função sintática. Nesta categoria, é visível que os alunos se sentem mais familiarizados com as características desta função sintática e, como tal, as suas ideias são mais acertadas e reflexivas.

Globalmente, o aluno C apresenta conhecimentos semelhantes na categoria de *sujeito*, de *complemento indireto* e *vocativo*. No entanto, como revela uma evolução evidente na função sintática de *complemento indireto*, é considerada a melhor categoria no que respeita às aprendizagens. Relativamente aos pontos mais fracos, designa-se a categoria



do *complemento direto* com conhecimentos menos interessantes. Por outro lado, o aluno D demonstra boas aprendizagens na categoria do *vocativo* e algumas incoerências na categoria do *complemento direto*. De entre todas as categorias, ao nível do *vocativo* os alunos manifestam um desempenho igualitário.

### ***Regras de uso de vírgula no contexto das funções sintáticas – par (C, D)***

Nas categorias das regras de uso de vírgula analisaram-se mais interações na categoria da regra de proibição de uso de vírgula entre o *sujeito* o *predicado*, seguido da categoria da regra de uso de vírgula obrigatória do *vocativo*, da regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o *complemento direto*, o *complemento indireto* e os *complementos*.

Na primeira categoria, o par (C, D) formula a regra de proibição de uso de vírgula entre o *sujeito* e o *predicado* com algumas incertezas, nos primeiros exercícios. Todavia, na Atividade 2 (treino) algumas dessas dúvidas foram colmatadas e, como tal, na aplicação da regra, os alunos demonstraram-se mais familiarizados com as vírgulas proibidas.

Na segunda categoria, o par (C, D) aplica a regra com justificações fracas. Os alunos identificam as vírgulas incorretas, mas não explicitam a regra de acordo com o que aprenderam noutros exercícios. Em particular, o aluno D não domina as especificidades do *complemento direto*, como os constituintes da frase (ver Apêndice VI) e, por esse motivo, não formula a regra adequadamente.

Na terceira categoria, o par (C, D) manifesta as mesmas fragilidades enunciadas na categoria anterior. O aluno C consolida a regra através do teste da interrogativa ao *sujeito* da frase e o colega apresenta noções pouco fundamentadas sobre a regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o *complemento direto*.

Na quarta categoria, o aluno D não apresenta uma evolução visível, dado que mantém as mesmas conceções indicadas nas categorias anteriores (segunda e terceira). Em oposição, o aluno C clarifica as suas ideias, demonstrando uma melhoria nas aprendizagens.

Na última categoria, o par (C, D) identifica e formula a regra corretamente, sem incertezas. De todas as regras referenciadas, os alunos partilharam ideias mais concisas na categoria de *vocativo*.

No trabalho de pares, os alunos ajudaram-se mutuamente, em todas as propostas inerentes às funções sintáticas e às regras de uso de vírgula. Por outras palavras, o aluno C corrige

várias conceções do colega, sendo que o aluno D também o faz quando considera a sua ideia correta.

Globalmente, o aluno C apresenta conceções fundamentadas na regra de uso de vírgula obrigatória do *vocativo* e ideias menos concisas na regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e os *complementos*. O aluno D também demonstra conhecimentos relevantes na regra de uso de vírgula obrigatória do *vocativo* e sente dificuldades nas regras dos *complementos*, especificamente no *complemento indireto*.

#### **4.2. Análise e interpretação das produções escritas dos pares (A, B) e (C, D)**

Após a análise e interpretação das interações dos alunos, são analisadas as quatro produções escritas dos pares contempladas na Atividade 3, referentes à revisão de texto. Como mencionado, no Capítulo 3, secção 3.4.2.1.2., não se observaram dados suficientes nas gravações sobre o exercício de revisão de texto e, por este motivo, analisaram-se os dados das produções escritas. Assim sendo, antes de se proceder à análise dos textos, importa descrever, sucintamente como foi realizada a revisão de texto. Na primeira parte, cada aluno fez o seu plano da história, individualmente e, posteriormente, redigiu o texto. Após estas duas fases, os pares trocaram de atividades e iniciaram a revisão de texto. O colega assinalou com uma cor diferente os erros de pontuação do texto e verificou se os critérios de revisão de texto foram cumpridos. No final, os pares trocaram de atividades, refletiram sobre as correções feitas pelos colegas e passaram o texto a limpo. Numa última nota, é de salientar que na correção dos erros foi apresentando um código de revisão de texto (figura 1), para ajudar os alunos a assinalar os sinais de pontuação, os erros ortográficos, entre outros erros mais comuns.

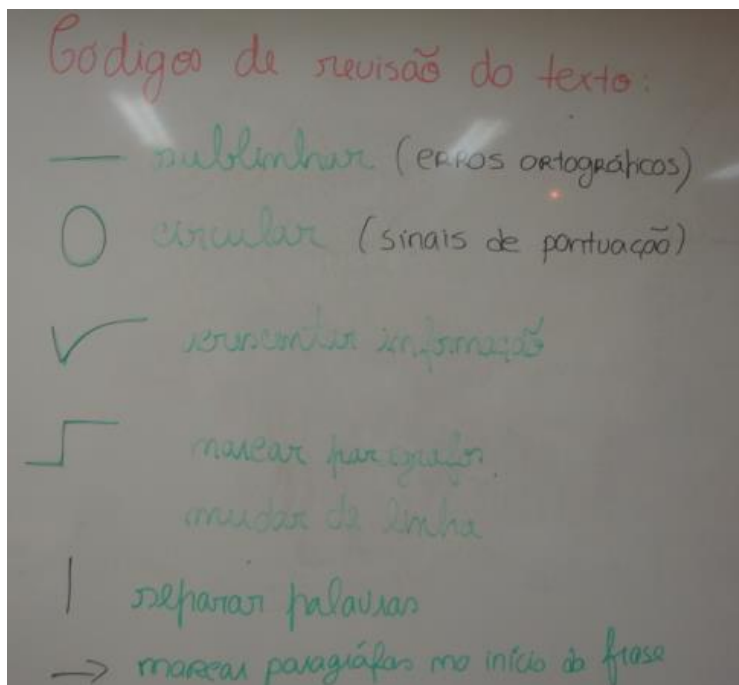


Figura 1 – Código de revisão de texto

#### 4.2.1 Análise das produções escritas do par (A, B)

Nas produções escritas do par (A, B) são analisados os erros mais comuns de pontuação, ao nível da vírgula. No entanto, como o objeto de estudo deste relatório são as vírgulas e as funções sintáticas, a análise incide nos erros de vírgula associados às funções sintáticas. Esta análise terá como base as correções efetuadas, primeiramente, pelo aluno B e, posteriormente, pelo aluno A. Os dados são apresentados nas figuras 2, 3, 4, 5 e organizados em quadros com duas categorias distintas: vírgulas assinaladas incorretamente e vírgulas assinaladas corretamente.

A partir da figura 2, analisam-se as correções efetuadas pelo aluno B.

3. Depois de realizares o plano da tua história, escreve o teu texto, no espaço que se segue, atribuindo-lhe um título. Não te esqueças de respeitar o número de linhas pedido no ponto 1.

~~Marco Polo~~ Marco Polo

Esta história começou quando a velha fechadura chamada Gary foi retirada da porta e foi colocada a fechadura das fechaduras chamada Polo, e que a chave foi mudada pois a antiga não era suficientemente boa para a grande fechadura. E a chave com o nome de Marco Polo a chamar-se Polo.

A chave disse:

- Hei lá, sim tu <sup>ai</sup> em cima, como te chamas?

- Eu chamo-me Polo e tu?

A chave respondeu:

- Eu chamo-me Marco - respondeu ela.

Neste preciso momento, o dono da casa disse para a sua mulher: "O querido, está a dar um concerto do Marco Polo."

A chave e a fechadura ouviram o homem a dizer isso para a sua mulher e por isso quando ouviram esses dois nomes juntos, pensaram que também tinham de ficar juntos.

Figura 2 – Produção escrita do aluno A

#### Quadro 8 – Análise da produção escrita do aluno A

Análise de vírgulas	
Vírgulas assinaladas incorretamente	Vírgulas assinaladas corretamente
"Eu chamo-me Polo e tu?"	"Neste preciso momento o dono da casa disse para a sua mulher (...)"
"A chave e a fechadura ouviram o homem dizer	-

isso para a sua mulher e por isso (...)	
“ Esta história começou quando a velha fechadura chamada Gary (...)”	—

Como se pode verificar, no quadro 8, o aluno B assinala três vírgulas incorretamente e uma corretamente.

No primeiro excerto da primeira categoria analisado na secção 4.1.2., o aluno A discordou do seu colega, mencionando que a vírgula não estava bem assinalada. O colega justificou a sua opção, ao referir que se tratava do *vocativo*. Porém, esta justificação não se aplica e, como tal, nesta situação, não se deve colocar uma vírgula antes da conjunção coordenativa aditiva “e”.

No segundo excerto da mesma categoria, o aluno B deveria ter assinalado uma vírgula antes da conjunção coordenativa conclusiva “por isso” e depois da conjunção “e”.

No terceiro excerto, o aluno B suprime a vírgula presente na frase. Esta supressão está incorreta, na medida em que a vírgula colocada antes da conjunção subordinativa adverbial temporal “quando”, foi bem assinalada pelo aluno A.

No último excerto, o aluno B assinala corretamente a vírgula, depois da expressão temporal “Neste preciso momento”.

Numa breve análise à produção escrita do aluno A, verifica-se que o aluno coloca a vírgula depois do *vocativo* – “querida”. Neste sentido, é visível que o aluno aplica os seus conhecimentos sobre as regras de uso de vírgula, nomeadamente a regra de uso de vírgula obrigatória do *vocativo*. Porém, esta produção escrita apresenta algumas incoerências nos sinais de pontuação como o ponto final, o travessão e os dois pontos, dificultando a compreensão das ideias principais do texto.

Seguidamente, analisa-se o texto do aluno B com as respetivas correções do aluno A.

3. Depois de realizares o plano da tua história, escreve o teu texto, no espaço que se segue, atribuindo-lhe um título. Não te esqueças de respeitar o número de linhas pedido no ponto 1.

### Bombeiros atrasados 3 horas.

Num belo dia de primavera, a Rita tinha um jantar com o seu memorado no restaurante mais famoso da zona onde ela vivia. A

Rita estava ansiosa por o seu jantar e a ter de ter que sair mais cedo do trabalho.

Quando a Rita e a fava abriu a porta, a chave não entrava na fechadura e então ela começou-se a imarraz, e teve que chamar os bombeiros. Eles chegaram após 3 horas de a Rita ligar.

Entretanto, os bombeiros chegaram e tiveram que partir a janela. Quando partiram a janela a Rita foi-se logo vestir. Mas já não teve sorte, quando a Rita chegou ao restaurante o memorado já lá não estava. E acabaram por se chatear.

Figura 3 – Produção escrita do aluno B

### Quadro 9 – Análise da produção escrita do aluno B

Análise de vírgulas	
Vírgulas assinaladas incorretamente	Vírgulas assinaladas corretamente
“ Num belo dia de primavera, a Rita (...) ”	“Entretanto, os bombeiros, chegaram (...)”

–	“Entretanto os bombeiros <sup>9</sup> chegaram (...)”
---	---

No quadro 9, observa-se que o aluno A assinala duas vírgulas corretamente e uma incorretamente.

No primeiro exemplo, o aluno A suprime incorretamente uma vírgula. A vírgula registada depois da expressão temporal “Num belo dia de primavera” foi bem assinalada pelo colega.

No segundo exemplo, o aluno A assinala a falta de uma vírgula, depois da conjunção coordenativa adversativa “Entretanto”.

No terceiro exemplo, o aluno A suprime a vírgula depois do *sujeito* da frase – “os bombeiros”.

Nos dois últimos exemplos, constata-se que o aluno A identifica as regras de uso de vírgula do *sujeito* e do *vocativo*, ao verificar que não se pode colocar uma vírgula entre o *sujeito* e o *predicado*.

De uma forma geral, o aluno B não distingue a função sintática de *sujeito* de *vocativo* e, por conseguinte, não aplica as regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas mencionadas. No que diz respeito à vírgula, observa-se que existem algumas dificuldades na sua marcação, como se pode comprovar no exemplo: “Quando partiram a janela a Rita foi-se logo vestir. Mas já não teve sorte (...)”. Deste modo, a leitura e interpretação do texto pode ser confusa para o leitor, dada a fragilidade indicada.

#### 4.2.2. Análise das produções escritas do par (C, D)

Nas produções escritas do par (C, D) o processo de análise é igual ao apresentado na secção anterior. Em primeiro lugar, efetua-se uma análise das correções da produção escrita do aluno C pelo seu colega.

3. Depois de realizares o plano da tua história, escreve o teu texto, no espaço que se segue, atribuindo-lhe um título. Não te esqueças de respeitar o número de linhas pedido no ponto 1.

### Uma escova de dentes e um

- Numa noite de luar, uma escova de dentes e um sabonete fugiram da casa de banho para poderem estar sozinhos e decidiram ir para o jardim.
- ~~Decidiram-se~~ Decidiram-se ~~em~~ em ~~um~~ um ~~banho~~ banho ~~de~~ de ~~jardim~~ jardim ~~e~~ e ~~fugiram-se~~ fugiram-se ~~a~~ a ~~olhar~~ olhar ~~para~~ para ~~os~~ os ~~estrelas~~ estrelas.
- ~~Logo~~ Logo ~~começaram~~ começaram ~~a~~ a ~~falar~~ falar.
- - Boa noite, sou eu quando as pessoas fazem banho as mãos com pasta de dentes? - perguntou o sabonete.
- - A pasta de dentes não tira os germes como tu. - afirmou a escova de dentes com uma voz doce.
- - É para que sou eu? As pessoas podem lavar os dentes com uma escova de cabelo. - disse a escova de dentes.
- As escovas de cabelo têm dentes duros. Tu és macia - disse o sabonete sorridente.
- Quando estavam a conversar os dois deram ao mesmo tempo:
- Tu fizeste sempre sentir-me bem.
- É voltaram para a casa de banho antes que alguém os descobrisse.

Figura 4 – Produção escrita do aluno C

### Quadro 10 – Análise da produção escrita do aluno C

Análise de vírgulas	
Vírgulas assinaladas incorretamente	Vírgulas assinaladas corretamente
–	“Numa noite de luar, uma escova de dentes e um sabonete fugiram da casa de banho para poderem estar sozinhos (...)”



Na produção escrita do aluno C, o colega efetua apenas a correção de uma vírgula assinalada corretamente, ao acrescentar uma vírgula antes da conjunção subordinativa adverbial final “para”. Neste texto, o aluno não marca mais vírgulas, assinalando, somente, os parágrafos e um erro de ortografia.

Globalmente, constata-se que a produção escrita não contém algumas vírgulas, principalmente nas expressões temporais, como é o exemplo da frase: “Quando estava a amanhecer (...)”. Neste sentido, a ausência destas pausas breves, dificulta a compreensão dos assuntos expostos no texto. Contudo, não se registam erros de marcação de vírgula gerais e vírgulas associadas às funções sintáticas.

Em seguida, apresentam-se as correções do texto do aluno D.

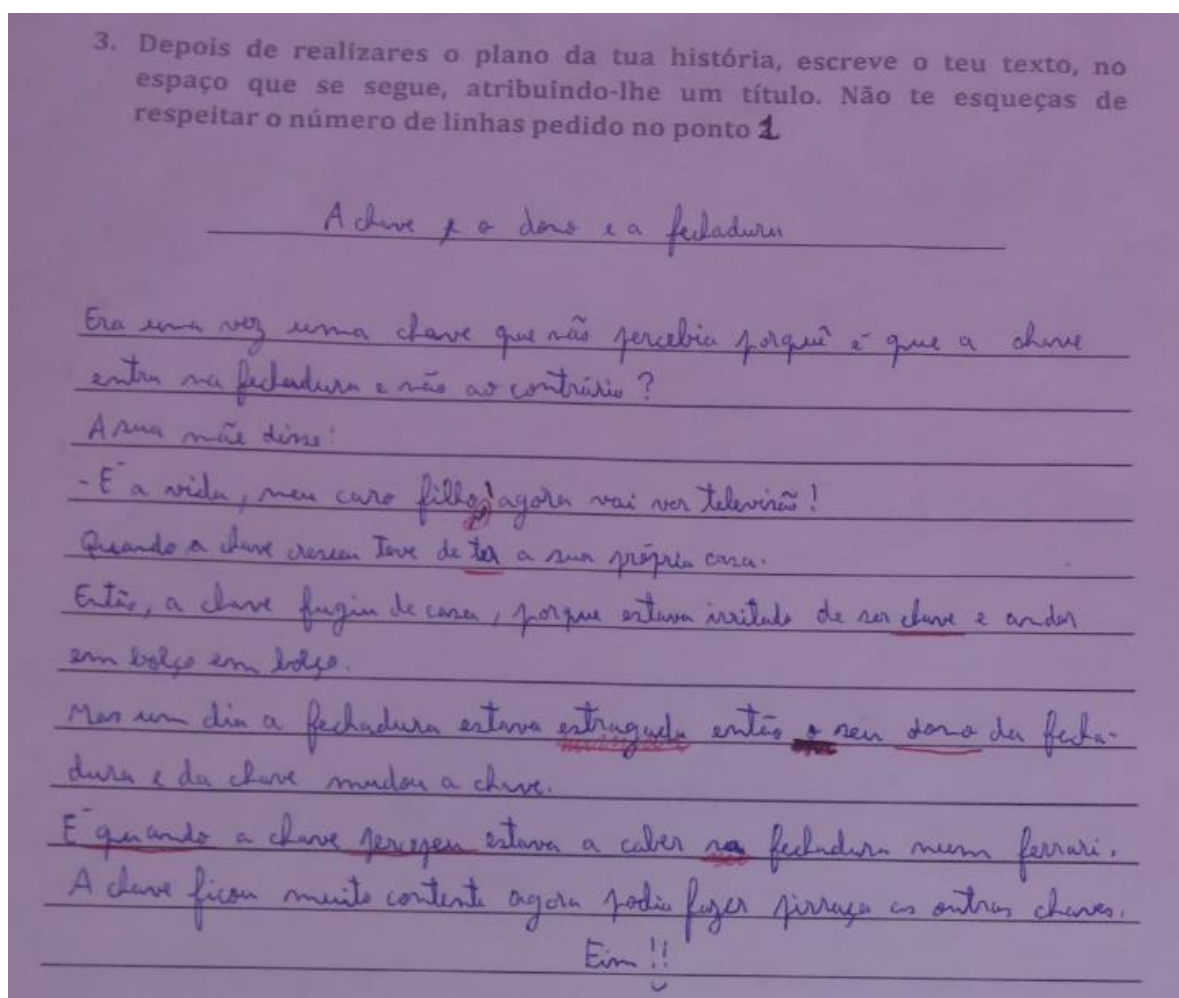


Figura 5 – Produção escrita do aluno D

### Quadro 11 – Análise da produção escrita do aluno D

Análise de vírgulas	
Vírgulas assinaladas incorretamente	Vírgulas assinaladas corretamente
–	“– É a vida, meu caro filho agora vai ver televisão!”
–	–

A partir do Quadro 11 e do excerto analisado na secção 4.1.4., verifica-se que o aluno C assinala a falta de uma vírgula junto à função sintática de *vocativo*. A par desta observação, não se registam vírgulas incorretas nesta produção escrita, revelando que o aluno D tem alguns conhecimentos sobre a vírgula.

#### 4.2.3. Síntese dos resultados da análise das produções escritas

O par (A, B) efetua algumas correções ao nível da vírgula. Das vírgulas assinaladas, o aluno A identifica duas regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas de *sujeito* e de *vocativo*, ao contrário do colega que regista apenas vírgulas gerais.

No que concerne às aprendizagens do par (A, B) sobre as regras de uso de vírgula no contexto das funções sintáticas, verifica-se que o aluno A consolida os conhecimentos sobre as duas regras das funções sintáticas mencionadas, na medida em que identifica duas vírgulas incorretas e apresenta um texto sem erros de vírgula, no contexto das funções sintáticas. Por outro lado, o aluno B não identifica essas regras, como também não as aplica nas produções escritas, dados os erros de vírgula registados.

O par (C, D) corrige menos vírgulas do que o par (A, B). O par (C, D) assinala duas vírgulas, em que uma delas é inerente à regra de uso de vírgula obrigatória do *vocativo*. O aluno C assinala esta última vírgula, demonstrando-se atento na identificação das regras

de uso de vírgula associadas as funções sintáticas. O aluno D marca apenas uma vírgula, excluindo a marcação das outras vírgulas que faltavam ser assinaladas, na produção de texto do colega. Nesta observação, é de salientar que o aluno D corrige poucas vírgulas por falta de atenção, visto que na sua produção escrita as vírgulas gerais estão registadas corretamente.

#### **4.3. Análise e interpretação das entrevistas dos pares (A, B) e (C, D)**

No último momento de intervenção, realizou-se uma entrevista aos pares selecionados para a amostra deste projeto. No guião da entrevista, contemplam-se as cinco perguntas dirigidas aos quatro alunos (ver Apêndice VIII).

Como referido no capítulo 2 (secção 3.4.2.1.3.), a entrevista complementa os dados analisados nas secções anteriores. Neste sentido, analisaram-se as respostas dos alunos, com o propósito de compreender quais são os exercícios mais e menos relevantes e as principais dificuldades. Por último, procura-se perceber se há uma melhoria nos conceitos aprendidos.

##### **4.3.1. Análise e interpretação das entrevistas do par (A, B)**

No que diz respeito às dificuldades apresentadas pelos alunos, referem-se as regras de uso de vírgula e a revisão de texto.

Nas regras de uso de vírgula, as fragilidades refletiram-se na análise das transcrições das interações, na medida em que o par (A, B) partilhou as suas ideias com algumas dúvidas, nomeadamente ao nível dos *complementos* e do *vocativo*. Em particular, embora o aluno B revele conceções relevantes sobre a regra de uso de vírgula obrigatória do *vocativo*, não distingue o *vocativo* de *sujeito*. Em relação à regra de uso de vírgula dos *complementos*, denota-se que é uma das categorias com mais conceções imprecisas e confusas.

Na revisão de texto, o aluno B não assinala vírgulas associadas às funções sintáticas, o que comprova a dificuldade em identificar o *vocativo* numa produção de texto.

Quanto aos exercícios preferidos, os alunos têm opiniões distintas. O aluno A elege o exercício de revisão de texto, porque desenvolve os conhecimentos no que respeita à

gramática e à escrita. Em contrapartida, o colega prefere o exercício 1.2. da Atividade 2 referente à marcação de erros de uso de vírgula, por já conhecer as regras aprendidas na Atividade 1. Deste modo, os alunos reconhecem que as atividades propostas cumprem um dos principais objetivos deste projeto, que passa pelo desenvolvimento das aprendizagens ao nível da gramática, mais especificamente nas regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas de constituintes essenciais.

Nos exercícios menos apreciados, destaca-se o exercício 1.4. da Atividade 2 e a etapa de planificação de texto da Atividade 3.

A Atividade 2 não é apreciada pelo aluno A, pela dificuldade na substituição pronominal. Como se observou, nas interações, o aluno utilizava sistematicamente os testes de interrogativa, para identificar os *complementos*, excluindo a substituição pronominal.

A etapa de planificação textual da Atividade 3 é desinteressante para o aluno B, no entanto, confessa que, globalmente gosta de todas as atividades. Nesta perspetiva, as propostas menos apreciadas são as que os alunos consideram mais difíceis e menos atrativas. Deste modo, importa referir que, durante a construção das atividades, houve a preocupação de construir exercícios que entusiassem os alunos e, consequentemente os ajudassem a compreender os conceitos que lhes eram desconhecidos.

Nas respostas à quarta pergunta, o par (A, B) considera que os exercícios propostos são úteis nas aprendizagens das regras de uso de vírgula, dado que desconhecia a existência dessas regras. A partir destas afirmações, verifica-se que os alunos aprenderam as regras, através da implementação das três atividades realizadas a pares.

Na escrita, os alunos consideram que as regras de uso de vírgula aperfeiçoam a escrita. O aluno A refere que a correção das produções a pares é benéfica na pontuação de vírgulas, mencionando que não sabia pontuar frases corretamente. O aluno B reflete sobre as dificuldades que sentia antes da implementação do projeto, referindo que quando as regras são consolidadas, há uma melhoria na escrita. Por último, salienta-se a importância do trabalho de pares na atividade de revisão de texto.

#### 4.3.2. Análise e interpretação das entrevistas do par (C, D)

Nos exercícios com mais dificuldades, o par (C, D) partilha algumas dúvidas nas funções sintáticas, pontuação e revisão de texto.

Os alunos reconhecem que fazer um uso correto da vírgula e identificar as funções sintáticas é um processo complexo. Com base no que foi mencionado, a identificação de funções sintáticas dos *complementos* foi um desafio para os alunos. Por outras palavras, na análise das interações do par (C, D), constata-se que as conceções apresentaram algumas incertezas sobre os *complementos*.

Relativamente à pontuação e à revisão de texto, em especial na atividade de revisão de texto, os alunos não identificaram todas as vírgulas gerais e de sintaxe. Neste sentido, a construção de conhecimentos sobre o tema de investigação não é um processo imediato, visto que os alunos precisam de tempo para refletirem sobre as suas conceções e construírem novos conceitos.

Nas preferências de atividades, o par (C, D) escolhe os exercícios de pontuação das Atividades 2 e 3. O aluno C percebe que os exercícios de pontuação são úteis na aprendizagem de erros de vírgula. Por outro lado, o aluno D refere que gosta de analisar as correções do colega. Assim sendo, as preferências dos alunos recaem sobre as atividades que consideram mais vantajosas, para detetar os erros de vírgula.

No que concerne aos exercícios menos apreciados, o par (C, D) apresenta ideias diferentes: o aluno C não aprecia a revisão de texto e o aluno D não gosta da Atividade 1. Na revisão de texto, denota-se que o aluno C não gosta de rever o texto do colega, dadas as dificuldades em assinalar vírgulas incorretas. Em relação à Atividade 1 de construção de conhecimentos, o aluno D não foi recetivo aos exercícios propostos, por desconhecer os conceitos que foram abordados e pela estrutura da atividade. Assim, é visível que o aluno D não está habituado a propostas didáticas.

Quanto à aprendizagem dos exercícios com as regras de uso de vírgula, o par (C, D) conclui que a aprendizagem dessas regras é crucial para uma frase bem pontuada. Para além desta observação, refere-se a importância do trabalho de pares. O aluno C considera, que a ajuda do colega foi essencial na consolidação das regras de uso de vírgula dos *complementos*. Por outras palavras, no trabalho de pares os alunos partilharam ideias

diferentes e, posteriormente, formularam os conceitos a partir da reflexão dessas concepções.

Na resposta à última pergunta, o par (C, D) afirma que as regras de uso de vírgula melhoram a escrita de um texto, através da utilização correta das vírgulas numa frase, destacando-se as regras de uso de vírgula do *sujeito e predicado*, do *vocativo* e do *complemento direto*. Tendo em conta as transcrições das interações e a produção de texto do aluno D, confere-se que o aluno teve dificuldades na distinção entre *vocativo* e *sujeito*. Contudo, ao afirmar que distingue estas funções sintáticas, revela um desenvolvimento notório na aprendizagem destes conceitos. Para além do *vocativo*, também se regista uma evolução na função sintática de *complemento direto* (ver Capítulo IV, secção 4.1.3).

#### **4.3.3. Síntese dos resultados da análise das entrevistas**

De uma forma global, os quatro alunos reconhecem as dificuldades que sentiram nos exercícios de identificação de funções sintáticas, pontuação e escrita. Na identificação de funções sintáticas, os alunos revelaram dificuldades em identificar os *complementos* e na distinção entre *vocativo* e *sujeito*. Na pontuação e na escrita, as fragilidades estão relacionadas com um desconhecimento inicial das regras de uso de vírgula. Contudo, essas fragilidades foram colmatadas durante a intervenção.

No que diz respeito aos exercícios preferidos, selecionou-se o exercício 1 de pontuação da Atividade 2. Sendo a Atividade 2 destinada ao treino e mobilização de conceitos, compreende-se que os alunos tenham escolhido o exercício que os ajudasse a aplicar as regras que aprenderam na Atividade 1.

Relativamente às atividades menos apreciadas, os alunos referem exercícios distintos. Cada aluno escolheu o exercício que menos gostou, consoante o seu desempenho no exercício.

Numa última nota, na perspetiva dos quatro alunos, o trabalho a pares é benéfico em todas as atividades.

No capítulo seguinte, das Conclusões, apresenta-se a síntese dos resultados da análise de dados, as conclusões gerais do estudo e as reflexões sobre as principais dificuldades sentidas nesta investigação.

## 5. Conclusões

No último capítulo, primeiramente, expõem-se as sínteses dos resultados deste relatório de investigação, as conclusões gerais acerca do estudo realizado, as respostas às questões de investigação e, por último, apresenta-se uma breve reflexão sobre as dificuldades deste estudo.

Nos momentos anteriores à intervenção, verificou-se que os alunos do 5.º ano não conversavam sobre gramática. Deste modo, optou-se por investigar os conhecimentos dos alunos sobre as funções sintáticas e as regras de uso de vírgula. Sendo que algumas das funções sintáticas como o sujeito e o predicado são lecionadas no 1.º Ciclo, aliou-se a este estudo a exploração das regras de vírgula no contexto das funções sintáticas. Para além deste fator, teve-se em consideração os erros ao nível da vírgula detetados nos trabalhos dos alunos e o facto das regras de uso de vírgula serem propostas como uma aprendizagem independente. Nesta perspetiva, pretendeu-se desenvolver as aprendizagens das funções sintáticas de sujeito, predicado, complemento direto, complemento indireto e vocativo, como também das regras de uso de vírgula nos contextos referidos. Para o desenvolvimento destas aprendizagens, elaboram-se guiões de oficina gramatical, estruturados conforme o GIP, o IAVE e os documentos orientadores oficiais. A partir dos guiões, os quatro alunos organizados em pares partilharam as suas conceções relativamente às questões propostas. Tendo em conta que nos primeiros momentos de estágio, os alunos não partilhavam as suas ideias sobre a gramática, a presente investigação incidiu no desenvolvimento das aprendizagens referidas, através das interações a pares. De forma a compreender se as contribuições dos alunos promoveram a aprendizagem das funções sintáticas e das regras de uso de vírgula, enunciam-se as questões de investigação centrais deste projeto:

*De que modo é que a partilha de interações promove a aprendizagem das funções sintáticas e das regras de uso de vírgula?*

*Quais são as principais dificuldades e facilidades dos alunos no âmbito das funções sintáticas e das regras de uso de vírgula?*

*Os guiões de oficina gramatical ajudaram os alunos a identificar as funções sintáticas e a corrigir as regras de uso de vírgula?*

Em resposta às questões de investigação mencionadas, apresentam-se as conclusões do estudo desta investigação, a partir dos resultados da análise de dados (cf. Capítulo 4). De acordo com as conceções dos pares transcritas nos quadros das funções sintáticas (ver Apêndices IV e VI), representa-se a síntese dos resultados dessas conceções, no quadro 12.

**Quadro 12 – Síntese dos resultados das conceções dos alunos sobre as funções sintáticas (Atividades 1 e 2)**

Conceções sobre funções sintáticas (Atividades 1 e 2)									
Função sintática de sujeito			Função sintática de predicado	Função sintática de complemento direto		Função sintática de complemento indireto		Função sintática de vocativo	
Tipos de sujeito	Constituintes da frase	Substituição pronominal	Constituintes da frase	Substituição pronominal	Interrogativas de instânciação	Substituição pronominal	Interrogativas de instânciação	Contextos do vocativo	Frases
Dos 4 alunos, 3 alunos identificam os tipos de sujeito.	Dos 4 alunos, 1 aluno não distingue os constituintes da frase, 1 aluno identifica os constituintes da frase e 2 alunos não partilham as suas conceções sobre os constituintes da frase.	Os 4 alunos utilizam os testes de substituição pronominal.	Dos 4 alunos, 1 aluno não distingue os constituintes da frase, 1 aluno identifica os constituintes da frase e 2 alunos não partilham as suas conceções sobre o predicado.	Dos 4 alunos, 1 aluno identifica o complemento direto através dos testes de substituição pronominal.	Os 4 alunos identificam o complemento direto através do teste da interrogativa.	Dos 4 alunos, 1 aluno identifica o complemento indireto através dos testes de substituição pronominal.	Os 4 alunos identificam o complemento indireto através do teste da interrogativa.	Os 4 alunos identificam o vocativo pelo contexto de chamamento	Dos 4 alunos, 1 aluno identifica o vocativo numa frase imperativa.

Na análise efetuada no Capítulo 4, secção 4.1.5., verificou-se que os alunos se pronunciaram mais sobre as categorias de sujeito, complemento direto e complemento indireto. Contudo, não se pode afirmar que foram as categorias com melhores resultados, na medida em que os alunos apresentaram ideias distintas sobre as funções sintáticas. Na categoria do predicado, apresentaram-se menos interações, visto que o par (C, D) não se debruçou sobre esta função sintática. Todavia, não se pode considerar que a falta de dados determina o nível de conhecimentos dos alunos sobre o predicado.

A partir do quadro 12, na categoria de sujeito, considera-se que os quatro alunos revelaram boas aprendizagens na utilização dos testes de substituição pronominal e na identificação dos tipos de sujeito. Por outro lado, como ponto fraco, apontou-se a dificuldade em identificar e distinguir o grupo nominal do grupo verbal. Nas categorias de complemento direto e indireto, é notório que os quatro alunos tiveram dificuldade em



utilizar os testes de substituição pronominal, optando pelas interrogativas de instanciação. Como referido no Capítulo 2, na secção 2.4., a identificação dos complementos envolve os testes de substituição de grupos pronominais ou de orações substantivas por pronomes pessoais ou demonstrativos no caso do complemento direto e substituição de grupos preposicionais por pronomes pessoais, no que respeita ao complemento indireto (Costa & Silva, 2008). Assim, pode-se afirmar que as categorias dos complementos foram as que apresentaram resultados menos positivos.

Na categoria com melhores resultados, elegeu-se a categoria de vocativo. Os quatro alunos conseguiram identificar esta função sintática sem dificuldades, através dos contextos do vocativo.

No quadro 13, apresenta-se a síntese dos resultados das conceções dos alunos sobre as regras de uso de vírgula (ver Apêndices V e VII).

**Quadro 13 – Síntese dos resultados das conceções dos alunos sobre as regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas (Atividades 1 e 2)**

Conceções sobre as regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas (Atividades 1 e 2)									
Regra de proibição de uso de vírgula entre o sujeito e o predicado		Regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o complemento direto		Regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o complemento indireto		Regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e os dois complementos (direto e indireto)		Regra de uso de vírgula obrigatória do vocativo	
Formulação da regra	Aplicação da regra	Formulação da regra	Aplicação da regra	Formulação da regra	Aplicação da regra	Formulação da regra	Aplicação da regra	Formulação da regra	Aplicação da regra
Dos 4 alunos, 2 alunos formulam a regra.	Dos 4 alunos, 3 alunos aplicam a regra.	Dos 4 alunos, 1 aluno formula a regra.	Os 4 alunos aplicam a regra.	Os 4 alunos não partilham as suas conceções sobre a formulação da regra.	Dos 4 alunos, 2 alunos aplicam a regra.	Dos 4 alunos, 2 formulam a regra.	Os 4 alunos não partilham as suas conceções sobre a aplicação da regra.	Dos 4 alunos, 2 alunos formulam a regra do vocativo e 2 alunos não partilham as suas conceções sobre a formulação da regra.	Os 4 alunos aplicam a regra.

Tendo em conta a síntese de resultados presente no Capítulo 4, secção 4.1.5., observaram-se mais interações nas categorias da regra de proibição de uso de vírgula entre o sujeito e o predicado e na regra de uso de vírgula obrigatória do vocativo. Em contrapartida, registaram-se menos interações na categoria dos complementos.

No quadro 13, constata-se que os alunos demonstraram um melhor desempenho na categoria da regra de uso de vírgula obrigatória do vocativo, seguido da categoria da regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o complemento direto.

Na categoria do vocativo, os quatro alunos aplicaram a regra através do reconhecimento das vírgulas obrigatórias e dois alunos formularam a regra corretamente. Na categoria do complemento direto, um aluno formulou a regra com algumas indecisões (cf. Capítulo 4, secção 4.1.5.), porém, os quatro alunos aplicaram a regra, identificando as vírgulas proibidas.

No que diz respeito às categorias com mais dificuldades, destacam-se as regras de proibição de uso de vírgula do complemento indireto e dos complementos. Na regra do complemento indireto, apenas dois alunos aplicaram a regra. Na regra dos dois complementos não se registaram conceções sobre a formulação da regra. Em oposição à categoria do vocativo, é evidente que as ideias dos quatro alunos sobre os complementos não foram concisas.

No último quadro, representam-se as sínteses dos resultados das produções escritas.

#### **Quadro 14 – Síntese dos resultados das produções escritas dos alunos (Atividade 3)**

Produções escritas (Atividade 3)						
Regra de proibição de uso de vírgula entre o sujeito e o predicado		Regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o complemento direto	Regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o complemento indireto	Regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e os dois complementos (direto e indireto)	Regra de uso de vírgula obrigatória do vocativo	
Identificação da regra	Aplicação da regra	Identificação/Aplicação da regra	Identificação/Aplicação da regra	Identificação/Aplicação da regra	Identificação da regra	Aplicação da regra
Dos 4 alunos, 1 aluno identifica a regra.	Dos 4 alunos, 1 aluno não aplica a regra.	Os 4 alunos não revelam correções nesta categoria.	Os 4 alunos não revelam correções nesta categoria.	Os 4 alunos não revelam correções nesta categoria.	Dos 4 alunos, 2 alunos identificam a regra.	Dos 4 alunos, 2 alunos não aplicam a regra e 1 aluno aplica a regra.

No quadro 14, pode-se observar que dois alunos apresentaram uma evolução notória na regra de uso de vírgula obrigatória do vocativo. Os dois alunos identificaram a regra de uso de vírgula obrigatória do vocativo nos textos dos colegas (cf. Capítulo 4, secção 4.2.) e um dos dois alunos aplicou a regra no seu texto.

Em contrapartida, na mesma categoria, os outros dois alunos não aplicaram a regra do vocativo nos seus próprios textos. Para além desta dificuldade, um aluno não aplicou os seus conhecimentos sobre a regra de proibição de uso de vírgula entre o sujeito e o predicado na sua produção escrita.

Assim, é possível constatar que dois alunos evoluíram nas suas aprendizagens sobre as regras de uso de vírgula, sendo que, somente, um aluno conseguiu identificar e aplicar a regra de proibição de uso de vírgula entre o sujeito e o predicado e a regra de uso de vírgula obrigatória do vocativo. Por outro lado, verifica-se que os outros dois alunos apresentaram dúvidas sobre as regras de uso de vírgula.

Relativamente às outras categorias não se assinalaram correções e, como tal, não foi possível avaliar a evolução dos alunos nestas categorias.

Terminada a última síntese de resultados obtidos no Capítulo 4, expõem-se as principais conclusões sobre estes dados.

No quadro 12, extraíram-se algumas conclusões relevantes, no que concerne às aprendizagens dos alunos sobre os testes de substituição e os testes da interrogativa. Relativamente aos testes de substituição, embora não tenham sido utilizados em todas as funções sintáticas, é de salientar que os quatro alunos conseguiram atingir um dos objetivos deste projeto. Sendo que a presente investigação incide no ensino da gramática direcionado para a construção do conhecimento, um dos propósitos desta investigação foi a aplicação destes testes. Como foi explicitado na secção 4.1., Capítulo 4, alguns dos conhecimentos pressupostos residiram na utilização dos testes de substituição pronominal de sujeito, complemento direto e complemento indireto. Relembrando o conceito de testes de substituição, enunciado por Duarte (2000), confirma-se que, de entre os testes de constituição existentes, os testes de substituição são empregados em todos os constituintes das frases, para além dos principais. Não obstante, tendo em conta que na identificação dos outros constituintes (complementos), os alunos optaram pelos testes da interrogativa, considera-se que esta investigação não foi bem-sucedida na identificação dos complementos. Partindo desta conclusão, dos dados da entrevista (cf. Capítulo 4, secção 4.3.) e comparando com os resultados do quadro 13, é evidente que os alunos demonstraram mais dificuldades nas categorias dos complementos. Poderá então afirmar-se, que uma das razões que não facilitou a aprendizagem dos complementos foram as sucessivas interrogativas de instanciação.

No quadro 13, confirmou-se a dificuldade descrita, no quadro 12, sobre as categorias dos complementos, nomeadamente na formulação das regras, na medida em que apenas dois alunos formularam a regra corretamente. Contudo, os outros alunos conseguiram perceber quais eram as vírgulas obrigatórias. Para além destes dados, nas entrevistas (cf. Capítulo 4, secção 4.3.), verificou-se que a dificuldade apresentada estava relacionada com o desconhecimento inicial das regras de uso de vírgula. Considerando que os alunos não sabiam que a sintaxe e a pontuação têm uma ligação evidente, compreende-se que necessitassem de mais tempo para consolidarem as regras. Assim sendo, conclui-se que é preciso tempo para propor atividades de mobilização de conhecimentos. Todavia, durante o período de intervenção, não houve aulas suficientes que permitissem a exploração integral das conceções dos alunos. Deste modo, importa referir que a sequência didática integrada nas três atividades é direcionada à construção do conhecimento e, por isso, para que as etapas sejam cumpridas com sucesso, os alunos necessitam de tempo para refletirem sobre as suas ideias e perceberem os conceitos. No ponto de vista de Camps et al. (2006;2014), mais do que decorar e descrever conceitos, as atividades de didática devem incluir exercícios que conduzam os alunos à compreensão e reflexão.

No quadro 14, concluiu-se que dois alunos não dominam a regra de uso de vírgula obrigatória do vocativo. Contudo, no quadro 13, verifica-se que os quatro alunos conseguiram aplicar esta regra. Assim, considera-se relevante referir que, possivelmente os dois alunos precisavam de realizar outras atividades de escrita que envolvessem a pontuação ou revisão de texto, como as propostas nas Atividades 2 e 3 (ver Apêndices II e III), para consolidarem as regras de uso de vírgula. No entanto, a falta de aulas não possibilitou que fossem propostas atividades de escrita aos alunos com mais dificuldades, no sentido de colmatar os erros de vírgula. Por outro lado, nas entrevistas os dois alunos confirmaram, que não tiveram facilidade no exercício de revisão e que no final da intervenção, aprenderam as regras que no início lhes eram desconhecidas. Nesta perspetiva, é evidente que as regras de uso de vírgula devem ser aplicadas em atividades de escrita. Como foi referido neste capítulo, as regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas são propostas nos manuais, em exercícios de identificação das regras, sem incidência específica na pontuação e revisão. Desta forma, a vírgula deve ser explicada e sistematizada, de modo a que as crianças pontuem e escrevam os seus textos, de acordo com as normas que aprenderam (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011). Por outras

palavras, através da compreensão e sistematização da vírgula e das regras que acarreta, as crianças consciencializam-se sobre a função sintática desempenhada pelo sinal de pontuação referido, reprimindo o pensamento intuitivo em relação à pontuação (*ibidem*, 2011).

Ainda sobre esta última atividade e tendo em conta a análise das interações (cf. Capítulo 4, secção, 4.1.) e os erros de vírgula assinalados na Atividade 3 (cf. Capítulo 4, secção 4.2.), é evidente que os dois alunos não conseguiram distinguir o sujeito de vocativo. A par destas evidências, nas entrevistas realizadas, um dos dois alunos confirmou que teve dificuldade em aplicar a regra de uso de vírgula obrigatória do vocativo, no exercício de revisão de texto.

No que diz respeito aos dois alunos que tiveram um melhor desempenho na última atividade, como também nas interações, é de salientar que ambos reconheceram as suas fragilidades na aplicação das regras de uso de vírgula. Não obstante, essas adversidades foram solucionadas com o exercício de revisão, na medida em que os alunos ficaram a perceber quais eram as vírgulas obrigatórias e facultativas que podiam aplicar nos textos. Deste modo, é notório que a sequência didática incorporada nas três atividades, em particular, na última atividade, ajudou os alunos a detetarem e a corrigirem os seus erros.

De um modo geral, nas três atividades, os alunos revelaram dificuldades em realizar atividades de oficina gramatical. Essas fragilidades incidiram na má interpretação das questões propostas, na dificuldade em formular justificações com base na reflexão e nos conceitos tradicionais utilizados para identificar algumas funções sintáticas. Assim sendo, pode-se afirmar que no início do projeto, os alunos não estavam familiarizados com o ensino pela descoberta.

Após as conclusões dos resultados obtidos nas atividades, considera-se pertinente responder às questões de investigação colocadas anteriormente.

*De que modo é que a partilha de interações promove a aprendizagem das funções sintáticas e das regras de uso de vírgula?*

Em resposta à primeira questão, é possível concluir que os alunos progrediram nas suas aprendizagens através da partilha de interações. Nas entrevistas, três alunos reconheceram que a atividade de revisão de texto foi uma atividade lúdica, que os ajudou a corrigir os próprios erros e a aperfeiçoar a escrita. Para além das entrevistas, no Capítulo 4, secção

4.1., observou-se que houve um trabalho de cooperação e interajuda, na medida em que os alunos corrigiam e esclareciam os colegas nas suas concepções. Tendo em conta que a questão colocada é primordial neste projeto, importa referir que organização dos alunos a pares foi benéfica na construção de conceitos, como também no desenvolvimento de novos raciocínios. Não obstante, é de salientar a dificuldade em gerir uma turma organizada a pares, visto que antes do período de intervenção, os alunos trabalhavam individualmente e participavam, frequentemente, em discussões em grupo-turma.

*Quais são as principais dificuldades e facilidades dos alunos no âmbito das funções sintáticas e das regras de uso de vírgula?*

Nas sínteses dos resultados dos quadros 13, 14 e 15, concluiu-se que os alunos sentiram dificuldades nos testes de substituição pronominal dos complementos; na regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e os complementos (direto e indireto); na aplicação das regras de uso de vírgula, em específico, na atividade de revisão de texto; na distinção entre sujeito e vocativo e na identificação de constituintes da frase.

Ao nível das facilidades, os alunos evidenciaram melhorias na identificação da função sintática de vocativo através dos contextos. Por outro lado, também se constatarem conhecimentos relevantes na função sintática de sujeito, nomeadamente na substituição pronominal e identificação dos tipos de sujeito. No que respeita às regras de uso de vírgula, verificou-se uma evolução na regra de uso de vírgula obrigatória do vocativo.

*Os guiões de oficina gramatical ajudaram os alunos a identificar as funções sintáticas e a corrigir as regras de uso de vírgula?*

Na última questão, pode-se afirmar que os guiões de oficina gramatical ajudaram os alunos na identificação de funções sintáticas e na correção das regras de uso de vírgula. Embora se tenha observado que os alunos com mais dificuldades deviam de realizar atividades “extra”, confirma-se que a implementação dos guiões foi vantajosa. Como foi referido, as três atividades foram faseadas por etapas, contudo, durante a intervenção, não foi possível aplicar exercícios adequados à necessidade de cada aluno. Porém, esta situação solucionou-se, visto que alguns dos alunos identificavam as fases de cada atividade e explicavam aos colegas que tinham dúvidas nos exercícios. A título de exemplo (ver Capítulo 4, secção 4.1.), um dos alunos percebeu que um dos objetivos da Atividade 1 (ver Apêndice I) era inerente à formulação de regras de uso de vírgula. Por outro lado, as entrevistas demonstraram que, de um modo geral, todas as atividades

proporcionaram aprendizagens enriquecedoras na identificação das funções sintáticas, na pontuação e correção de erros de vírgula. Em particular, a Atividade 2 foi vantajosa na mobilização das regras de uso de vírgula.

Numa breve reflexão, nos três momentos de aplicação das atividades, as aulas foram interrompidas com discussões em grupo-turma, para esclarecimento de dúvidas e correções imediatas aos exercícios que eram propostos. Por este motivo, não se conseguiram gravar todas as interações que se desejavam. Não obstante, para colmatar a falta de interações, esmiuçaram-se todos os dados obtidos nas interações, complementando-as com as produções escritas e as entrevistas.

A par desta situação, a gestão da turma foi uma tarefa complexa, porque os alunos não estavam familiarizados com o trabalho de pares. No ponto de vista de Cochito (2004), os alunos que não estão habituados a trabalhar em autonomia, e que não consolidaram métodos de estudo e de pesquisa básicos, dificilmente conseguem gerir o trabalho a pares. Todavia, pode-se concluir que apesar dos contratemplos, os objetivos definidos para este projeto foram cumpridos. Face ao referido, espera-se que as adversidades encontradas neste trabalho de investigação ajudem o leitor a organizar estratégias, que permitam ultrapassar os problemas próprios de um estudo como este.

Por último, pretende-se que esta investigação seja uma boa ferramenta de trabalho para os profissionais e outros potenciais leitores, que se interessem pelo ensino da gramática, fundamentado em propostas didáticas direcionadas, para a construção e reflexão do conhecimento. Para além das atividades didáticas, deseja-se que o leitor compreenda a importância do trabalho de pares, no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

## 6. Referências bibliográficas

- Adragão, J. V. (1998). *Língua Portuguesa – Gramática de uso*. Setúbal: Escola Superior de Educação, pp. 39-40.
- Afonso, N. (2005). *A investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA, pp. 42-46; 62-87.
- Albarello, L. [et al.] (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Antunes, M. C. (2012). *Ensino da Gramática – uma aprendizagem de Qualidade: Abordagem das funções sintáticas* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra). Retirado em 23 de janeiro de 2017, de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/11920>
- Azeredo, M. O., M. Pinto, M. I., & Lopes, M. C. (2012). *Da Comunicação à Expressão – Gramática Prática de Português*. Lisboa: Raiz editora.
- Baptista, A., Viana, F. L., Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, pp. 46-48
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brito, A. (2010). *Gramática: História, Teoria e Aplicações*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 1-11.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2012a). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Direção Geral de Educação, Ministério da Educação.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015b). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Educação, Ministério da Educação e Ciência.



- Camara JR., J.M. (1970) *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, pp. 11-21.
- Camps, A. (coord.) [et al.] (2006). *Sequências didáticas para aprender gramática*. Barcelona: Gráo, pp. 7-19.
- Camps, A. (2014). Metalinguistic activity in language learning. In Ribas, T., Fontich, X. & Guasch, O. (eds.) *Grammar at school. Research on metalinguistic activity in language education*. Brussels: Peter Lang, pp. 25-41.
- Chomsky, N. (1986) *Knowledge of Language. Its nature, Origin and Use*. New York: Praeger Publishers. Tradução Portuguesa de Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves: *O Conhecimento da Língua. Sua Natureza, Origem e Uso*. Lisboa: Caminho, 1994, pp. 24-25.
- Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Porto & Lisboa: ACIME.
- Costa, A. L. (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita* (Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa). Retirado em 2 de setembro de 2016, de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2216>
- Costa, J. (2002). Será que a linguística generativa pode ser útil aos professores de português? In C. Mello [et al.]. (eds.) *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. (225-243). Coimbra: Almedina.
- Costa, J., Botelho, F., Solla, L., & Soares, L. (2016). *Manual de Língua Portuguesa para Professores do Ensino Primário*. Luanda: Ministério da Educação – República de Angola, pp. 115-131.
- Costa, J., Cabral, A.C., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Conhecimento Explícito da Língua – Guia de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Costa, J., & Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés – O desenvolvimento linguístico das crianças*. (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Costa, J., & Silva, V. A. (Orgs.) (2008). *Dicionário Terminológico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Almedina.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), pp. 455-479. Acedido em 23 de junho de 2016, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>

Cunha, C. & Cintra, L. (2002). *Nova gramática do português contemporâneo* (17.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: João Sá da Costa.

Duarte, I. (1992a). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In Delgado-Martins, M. R. [et al.]. *Para a Didática do Português. Seis Estudos de Linguística* (pp. 165-177). Lisboa: Edições Colibri.

Duarte, I. (1997b). *Algumas boas razões para ensinar gramática*. In A Língua mãe e a Paixão de Aprender, 2.º Encontro de Professores de Português, Homenagem a Eugénio de Andrade. Porto: Areal Editores, pp. 110-123.

Duarte, I. (2000c). *Língua Portuguesa – Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. (2008d). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Eliseu, A. (2008). *Sintaxe do Português*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 47-56.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.

Fontich, X. (2014a). Grammar and language reflection at school: Checking out the whats and the hows of grammar instruction. In Ribas, T.; Fontich X.; Guasch O. (coords.). *Grammar at school: Research on metalinguistic activity from a sociocultural perspective*. Bruxelles: Peter Lang, pp. 255-284

Fontich, X. (2017b). Enseñar gramática: cuando el para qué articula el qué y el cómo. *Indagar sobre gramática en las aulas*, (75), pp. 7-12.

Gonçalves, L. M. (2015). *Desenvolver o Conhecimento Sintático Explícito no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa,

Lisboa). Retirado em 13 de julho de 2016, de <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5414>

Guerrero, A. B., & Clavijo, M. V. (1989). *Técnicas de investigación educativa: procedimientos auxiliares*. Sevilla: Alfar.

IAVE. (2012). *Teste Intermédio de Língua Portuguesa, caderno 2*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

Mateus, M. H., [et al.] (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Caminho.

Matos, S. C. (2012). *Mobilização do Conhecimento Explícito da Língua na Leitura e na Escrita* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto). Retirado em 18 de agosto de 2016, de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/66727>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Moreira, C. D. (2007). *Teoria e Práticas de Investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.

Ramilo, M. C., & Freitas, T. (2001). *Transcrição ortográfica de textos orais: problemas e perspectivas*. Lisboa: ILTEC. Retirado em 24 de outubro de 2017, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7173.pdf>

Raposo, E. P. (1978). *Introdução à gramática – Sintaxe do português*. Lisboa: Moraes Editores, pp. 137-143.

Reis, C. (coord.). [et al.] (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Santiago, A., & Paixão, S. (2011). *Dicionário Terminológico – Principais alterações*. Lisboa: Texto Editora. Retirado em 15 de novembro de 2017, de

[http://www.esparedes.pt/esp/images/Ana\\_Santiago\\_e\\_Sofia\\_Paix%C3%A3o\\_P7\\_Lisboa\\_Texto\\_Editora\\_2011.pdf](http://www.esparedes.pt/esp/images/Ana_Santiago_e_Sofia_Paix%C3%A3o_P7_Lisboa_Texto_Editora_2011.pdf)

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Tavares, C. F. (2007). *Didática do Português – Língua Materna e Não Materna – No Ensino Básico*. Porto: Porto Editora, pp. 26-30.

Viegas, F., Aido, J. P., Redes, L. F., Sousa, M.V., & Reis, S. (2015). *Texto, gramática e ensino do Português. Manual de apoio à formação 2015*. Porto: Associação de Professores de Português.

Vilela, M. (1995). *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, pp. 27-28.

# **Anexos**



# **Apêndices**

## Apêndice I – Atividade 1

**Tipo de atividade:** construção de conhecimento.

**Duração estimada:** 70 minutos

### Instruções:

Resolve os exercícios a pares;  
Respeita as indicações dadas;  
Realiza as etapas pela sequência atribuída.

1. Observa as frases que se seguem:

Coluna A	Coluna B
<u>A minha prima</u> decidiu mudar de escola.	*A minha prima, decidiu mudar de escola.
<u>Os pássaros exóticos</u> fugiram da gaiola.	*Os pássaros exóticos, fugiram da gaiola.
<u>A Inês e a irmã</u> foram à praia.	*A Inês e a irmã, foram à praia.
<u>O tio do Pedro e da Rita</u> escreveu um livro.	*O tio do Pedro e da Rita, escreveu um livro.

1.1. Substitui os grupos nominais sublinhados por um pronome pessoal (ele, eles, ela, elas)

1.2. Identifica a função sintática desses grupos. \_\_\_\_\_

2. Observa, agora, as frases da coluna B, que estão pontuadas de forma incorreta.

2.1. Qual foi a conclusão a que chegaste nas questões 1.1. e 1.2.?

2.2. Completa a primeira regra sobre vírgulas proibidas, segundo as conclusões das alíneas 1.1. e 1.2.



### **Vírgulas proibidas - Regra número 1**

Não podemos separar com vírgula o \_\_\_\_\_ do predicado.

3. Observa as frases da coluna A.

<b>Coluna A</b>	<b>Coluna B</b>
O João escreveu <u>um poema</u> .	*O João escreveu, um poema.
O gato da Matilde tem <u>as patas feridas</u> .	*O gato da Matilde tem, as patas feridas.
O Vasco comprou <u>vários chocolates</u> .	*O Vasco comprou, vários chocolates.
A minha avó viu <u>a Maria e o Pedro</u> .	*A minha avó viu, a Maria e o Pedro.

3.1. Substitui os grupos nominais sublinhados por um pronome pessoal (o, os, a, as).

3.2. Identifica a função sintática desses grupos. \_\_\_\_\_

4. Observa, agora, as frases da coluna B, que estão pontuadas de forma incorreta.

4.1. Partindo da análise realizada nas questões 3.1. e 3.2., completa a segunda regra sobre vírgulas proibidas:

### **Vírgulas proibidas - Regra número 2**

Não podemos separar com vírgula o verbo do \_\_\_\_\_

5. Observa as frases da coluna A.

<b>Coluna A</b>	<b>Coluna B</b>
Os nossos primos telefonaram <u>aos pais</u> .	* Os nossos primos telefonaram, aos pais.
A Leonor respondeu <u>à professora</u> .	* A Leonor respondeu, à professora.

5.1. Substitui os grupos preposicionais sublinhados por um pronome pessoal (lhe, lhes).

5.2. Identifica a função sintática desses grupos. \_\_\_\_\_

6. Observa, agora, as frases da coluna B, que estão pontuadas de forma incorreta.

6.1. Partindo da análise realizada nas questões 5.1. e 5.2., completa a terceira regra sobre vírgulas proibidas:

<b>Vírgulas proibidas - Regra número 3</b>	
Não podemos separar com vírgula o verbo do _____	

7. Observa as frases da coluna A.

<b>Coluna A</b>	<b>Coluna B</b>
O Pedro ofereceu <u>várias rosas à namorada.</u>	* O Pedro ofereceu várias rosas, à namorada.
A Lurdes deu <u>uma prenda ao irmão.</u>	* A Lurdes deu uma prenda, ao irmão.

7.1. Identifica as funções sintáticas das expressões «várias rosas» e «à namorada».

\_\_\_\_\_

7.2. Identifica as funções sintáticas das expressões «uma prenda» e «ao irmão».

\_\_\_\_\_

8. Observa, agora, as frases da coluna, que estão pontuadas de forma incorreta.

8.1. Partindo da análise realizada nas questões 7.1., 7.2. e 8., completa a quarta regra sobre vírgulas proibidas:

<b>Vírgulas proibidas - Regra número 4</b>
Quando o verbo exige mais do que um _____, não podemos separar nenhum deles com vírgula.

9. Observa as frases da coluna A.

<b>Coluna A</b>	<b>Coluna B</b>
Acaba os trabalhos de casa, <u>Joana</u> !	* Acaba os trabalhos de casa Joana!
<u>Ó Luísa</u> , o que é que se passa?	*Ó Luísa o que é que se passa?
Gostei tanto do livro, <u>João</u> , que era capaz de voltar a lê-lo!	*Gostei tanto do livro João que era capaz de voltar a lê-lo!

9.1. Identifica a função sintática da expressão sublinhada na coluna A.

---

9.2. Em que situações utilizas a função sintática assinalada?

---

---

10. Observa, agora, as frases da coluna B e verifica a consequência da ausência de pontuação.

10.1. Partindo da análise realizada nas questões 9.1. e 9.2., completa a quinta regra sobre vírgulas obrigatórias.

**Vírgula obrigatória - Regra número 1**

Na escrita, \_\_\_\_\_ é sempre separado por \_\_\_\_\_.

## Apêndice II – Atividade 2

**Tipo de atividade:** treino e mobilização de aprendizagem.

**Duração estimada:** 50 minutos

### Instruções:

Resolve os exercícios a pares;  
Respeita as indicações dadas;  
Realiza as etapas pela sequência atribuída.

### 1. Observa as frases que se seguem:

1. As minhas tias compraram, dois vestidos.
2. Sabem que ontem, a caminho da biblioteca, aconteceu, uma coisa gira...
3. Os miúdos, encontraram a bola.
4. O João dedicou algumas músicas, a duas senhoras.
5. Não me perguntes porquê, Huck, mas ele nunca mais volta.
6. Pergunta, à tua mãe.
7. Que horas são, João?
8. A culpa não é minha Mariana!
9. O meu irmão disse muitas coisas à minha prima.

1.1. Assinala as frases que têm erros de pontuação com uma cruz.

---

1.2. Reescreve as frases que assinalaste, corrigindo os erros identificados.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

1.3. Indica a regra de uso de vírgula que explica a pontuação da frase 7.

---

---

1.4. Reescreve a frase 9 substituindo as expressões sublinhadas por um pronome adequado (ele, ela, eles, elas, -o, -a, -os, -as, -lhe, -lhes).

**2. Assinala, em cada par de frases, a que está corretamente pontuada.**

2.1. ☐ A Joana dedicou uma canção ao namorado.  
☐ A Joana dedicou uma canção, ao namorado.

2.2. ☐ Rafael, nós vamos ao cinema. Queres vir?  
☐ Rafael nós vamos ao cinema. Queres vir?

2.3. ☐ Quem não arrisca não petisca.  
☐ Quem não arrisca, não petisca.

2.4. ☐ O meu pai ofereceu, um ramo de rosas, à minha mãe.  
☐ O meu pai ofereceu um ramo de rosas à minha mãe.

- 2.5. ☐ O André comprou, dois jogos de computador.  
☐ O André comprou dois jogos de computador.

### 3. Lê o texto que se segue.

No final do ano o professor de português do 5º. A despediu-se de um aluno muito especial chamado Francisco. Ele era um escritor. Escrevia poesia notícias cartas e anúncios.

Certo dia o professor e os colegas do Francisco elogiaram-no desejando-lhe muitas felicidades na próxima etapa da sua vida escolar. O Francisco agradeceu ao professor e colegas.

Agradado com a amabilidade do aluno o professor e os colegas exclamaram:

– Vamos ter saudades tuas querido Francisco!

3.1. Revê o texto, pontuando-o corretamente.

3.2. No texto que acabaste de ler, falta um sinal de pontuação. Que sinal é esse? Qual é a sua função?

---

---

3.3. Identifica as funções sintáticas a que se referem as expressões sublinhadas.

---

---

---

---

3.4. Partilha e regista, com o teu par, as dificuldades sentidas neste exercício.

---

---

---

---

---

### Apêndice III – Atividade 3

**Tipo de atividade:** produção de um texto, assegurando a mobilização de conhecimentos prévios e a sua articulação com novas informações.

**Duração estimada:** 90 minutos

#### **Instruções:**

Resolve os exercícios a pares;  
Respeita as indicações dadas;  
Realiza as etapas pela sequência atribuída.

#### **1. O que vais escrever?**

Um texto narrativo, onde se inclua, pelo menos, um momento de diálogo. Podes escolher duas das seguintes propostas:

- A. Um texto que tenha entre 10-15 linhas em que se inclua um diálogo entre um sabonete e uma escova de dentes.
- B. Um texto que tenha entre 10-15 linhas em que se inclua um diálogo entre uma chave e uma fechadura.

#### **2. Como vais planificar o teu texto?**

##### Plano da história

**Personagens**

**Onde**

**Quando**



**Como se iniciou a história?**

---

---

---

---

---

**O que ocorreu?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Qual foi o final da história?**

---

---

---

---

**3. Depois de realizares o plano da tua história, escreve o teu texto, no espaço que se segue, atribuindo-lhe um título. Não te esqueças de respeitar o número de linhas pedido no ponto 1.**

[illegible]

#### 4. Como vais rever o texto que escreveste?

4.1 Solicitando ao colega para assinalar com uma cor diferente os erros assinalados no ponto 3.

4.2 Solicitando ao colega para assinalar com uma cruz as suas escolhas, de acordo com os critérios presentes no guião abaixo.

Guião de revisão do texto		
Parâmetros	Sim	Não
Atribuíste um título adequado à tua história?		
Estruturaste o texto de acordo com o plano?		
Respeitaste o tema proposto?		
A tua história tem um começo?		
Contaste o que ocorreu na história?		
Utilizaste e marcaste adequadamente parágrafos?		
Evitaste as repetições?		
Tiveste cuidado com a caligrafia e ortografia?		
Usaste corretamente os sinais de pontuação?		
Usaste a vírgula para separar o sujeito do predicado?		
Usaste a vírgula para separar o verbo do complemento direto?		
Usaste a vírgula para separar o verbo do complemento indireto?		
Usaste a vírgula para separar o verbo dos complementos?		
Usaste a vírgula para isolar o vocativo?		

5. Agora que o teu colega já reviu o teu texto, passa-o a limpo, no espaço que se segue.

---



---



---



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Apêndice IV – Conceções sobre as funções sintáticas, pelo par (A, B)

Conceções sobre as funções sintáticas de sujeito, predicado, complemento direto, complemento indireto e vocativo.				
Função sintática de sujeito.	Função sintática de predicado.	Função sintática de complemento direto.	Função sintática de complemento indireto.	Função sintática de vocativo.
<p><i>Análise do exercício 1 da Atividade 1.</i></p> <p><u>A minha prima decidiu mudar de escola.</u></p> <p><u>Os pássaros exóticos fugiram da gaiola.</u></p> <p><u>A Inês e a irmã foram à praia.</u></p> <p><u>O tio do Pedro e da Rita escreveu um livro.</u></p> <p><b>Aluno A</b> Eu acho que está sublinhado o sujeito. O grupo nominal é o que tem o sujeito. [2'33-2'40]</p> <p><b>Aluno B</b> O grupo nominal é o que tem o predicado. [2'43-2'46]</p> <p><b>Aluno A</b> Não, é o que tem o nome. O predicado faz parte do grupo verbal, porque diz o que eles fizeram. O verbo indica a ação que eles fizeram. O sujeito é quem está a praticar a ação. [2'48-3'01]</p> <p><b>Aluno B</b> Ah, o sujeito diz que foram os pássaros que fugiram da gaiola. [3'02-3'06]</p> <p><b>Aluno B</b></p>	<p><i>Análise do exercício 1 da Atividade 1.</i></p> <p><u>A minha prima decidiu mudar de escola.</u></p> <p><u>Os pássaros exóticos fugiram da gaiola.</u></p> <p><u>A Inês e a irmã foram à praia.</u></p> <p><u>O tio do Pedro e da Rita escreveu um livro.</u></p> <p><b>Aluno B</b> O grupo nominal é o que tem o predicado. [2'43-2'46]</p> <p><b>Aluno A</b> Não, é o que tem o nome. O predicado faz parte do grupo verbal, porque diz o que eles fizeram. O verbo indica a ação que eles fizeram. O sujeito é quem está a praticar a ação. [2'48-3'01]</p>	<p><i>Análise da frase 2 incluída no exercício 3 da Atividade 1.</i></p> <p><u>O gato da Matilde tem as patas feridas.</u></p> <p><b>Aluno B</b> Aqui neste podemos por: “O gato da Matilde tem as feridas”, com um travessão. [10'30-10'35]</p> <p><b>Aluno A</b> Aqui não devia ser tem-nas em vez de “as”? O gato da Matilde tem-nas. [10'38-10'44]</p>	<p><i>Análise do exercício 5 incluído na Atividade 1.</i></p> <p><u>Os nossos primos telefonaram aos pais.</u></p> <p><u>A Leonor respondeu à professora.</u></p> <p><b>Aluno A</b> Eu acho que é o complemento indireto, porque se nós lhe perguntarmos: a quem é que eles telefonaram? Telefonaram “aos pais”. [39'45-39'53]</p> <p><b>Aluno B</b> “à professora” também é o complemento indireto? A Leonor respondeu “à professora.” “à professora”, a quem? [40'05-40'11]</p>	<p><i>Análise da frase 2 incluída no exercício 9 da Atividade 1.</i></p> <p><u>Ó Luísa, o que é que se passa?</u></p> <p><b>Aluno B</b> Acho que é o vocativo, porque estão a chamar a Luísa. [68'07-68'10]</p> <p><b>Aluno A</b> Ó Luísa... Estou a chamá-la! Quando chamamos uma pessoa. [69'26-69'32]</p>

<p><i>Aqui nesta temos dois sujeitos, “A Inês e a irmã.” [3’09-3’11]</i></p> <p><b>Aluno A</b>  <i>Sim, mas aqui é o sujeito composto, porque o sujeito pode ter dois nomes: sujeito simples e composto. O sujeito simples é o que tem uma pessoa a fazer a ação e o sujeito composto é o que tem mais de uma pessoa a fazer a ação. [3’13-3’27]</i></p>				
<p><b>Análise do exercício 1.1. incluído na Atividade 1.</b></p> <p><u>A minha prima</u> decidiu mudar de escola.</p> <p><u>Os pássaros exóticos</u> fugiram da gaiola.</p> <p><u>A Inês e a irmã</u> foram à praia.</p> <p><u>O tio do Pedro e da Rita</u> escreveu um livro.</p> <p><b>Aluno B</b>  <i>Os pronomes são eles, elas... [6’39-6’42]</i></p> <p><b>Aluno A</b>  <i>O pronome é o que substitui o sujeito da frase. [6’44-6’49’]</i></p> <p><b>Aluno B</b>  <i>O sujeito é o pronome, é o que substitui o sujeito da frase. [6’52-6’57]</i></p>		<p><b>Análise da frase 1 incluída no exercício 7 da Atividade 1.</b></p> <p>A Lurdes deu <u>uma prenda ao irmão</u>.</p> <p><b>Aluno B</b>  <i>Uma prenda é o complemento direto, porque temos de perguntar ao verbo, o quê. [42’10-42’13]</i></p> <p><b>Aluno A</b>  <i>Sim, o que é que ela ofereceu? Uma prenda ao irmão. [42’15-42’18]</i></p>	<p><b>Análise do exercício 1.4. incluído na Atividade 2.</b></p> <p><u>O meu irmão</u> disse muitas coisas <u>à minha prima</u>.</p> <p><b>Aluno B</b>  <i>“O meu irmão disse-lhe muitas coisas” O -lhe é o pronome que está a substituir a minha prima. [20’19-20’27]</i></p> <p><b>Aluno A</b>  <i>Mas também temos de substituir “o meu irmão.” Ele disse-lhas. Ele disse muitas coisas à prima. [20’30-20’36]</i></p>	
		<p><b>Análise da frase 4 incluída no exercício 1 da Atividade 2.</b></p> <p><u>O João</u> dedicou <u>algumas músicas, a duas senhoras</u>.</p>		

		<p><b>Aluno B</b>  <i>Algumas músicas...</i>  [2'22-2'24]</p> <p><b>Aluno A</b>  <i>O que é que o João  dedicou? Algumas  músicas.</i> [2'29-2'33]</p> <p><b>Aluno B</b>  <i>O quê? É o complemento  direto.</i> [2'36-2'40]</p>		
--	--	--	--	--

**Apêndice V – Conceções sobre as regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas, pelo par (A, B)**

Conceções sobre as regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas de sujeito, predicado, complemento direto, complemento indireto e vocativo.				
Regra de proibição de uso de vírgula entre o sujeito e o predicado.	Regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o complemento direto.	Regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o complemento indireto.	Regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e os dois complementos (direto e indireto).	Regra de uso de vírgula obrigatória do vocativo.
<p><i>Análise do exercício 1 da Atividade 1.</i></p> <p><u>A minha prima</u> decidiu mudar de escola.</p> <p><u>Os pássaros exóticos</u> fugiram da gaiola.</p> <p><u>A Inês e a irmã</u> foram à praia.</p> <p><u>O tio do Pedro e da Rita</u> escreveu um livro.</p> <p><b>Aluno B</b> A coluna B tem sinais de pontuação, mas a coluna A não tem. [6'48-6'51]</p> <p><b>Aluno A</b> Na coluna B tens vírgulas a mais, como diz na pergunta. [6'55-7'04]</p> <p><b>Aluno B</b> Então aqui não podemos separar os nomes do predicado com vírgulas. 7'06-7'13]</p> <p><b>Aluno A</b> O sujeito do predicado... [7'26-7'29]</p> <p><b>Aluno A</b> As frases da coluna A estão certas, porque não se pode separar</p>	<p><i>Análise da frase 1 incluída no exercício 3 da Atividade 1.</i></p> <p>O João escreveu <u>um poema</u>.</p> <p><b>Aluno B</b> O complemento é o nome. Escreveu o quê? Um poema. [15'03-15'09]</p> <p><b>Aluno A</b> Não se pode separar a vírgula do sujeito... Ai... [...] do verbo do complemento direto. [15'28-15'39]</p>	<p><i>Análise da frase 6 incluída no exercício 1 da Atividade 2.</i></p> <p>Pergunta, <u>à tua mãe</u>.</p> <p><b>Aluno B</b> Esta aqui também está mal. Temos de tirar a vírgula, porque não se põe vírgula com o complemento indireto. [4'06-4'14]</p> <p><b>Aluno A</b> Pergunta a quem? “À tua mãe.” Pois... é o complemento indireto. [4'15-4'21]</p>	<p><i>Análise da frase 1 incluída no exercício 7 da Atividade 1.</i></p> <p>O Pedro ofereceu <u>várias rosas à namorada</u>.</p> <p><b>Aluno B</b> Não pomos vírgula entre os dois nomes. [42'39-42'43]</p> <p><b>Aluno A</b> Não precisamos de vírgula na coluna b, porque não faz sentido separar complementos. [43'05-43'11]</p>	<p><i>Análise da frase 5 incluída no exercício 1 da Atividade 2.</i></p> <p>Não me perguntes porquê, <u>Huck</u>, mas ele nunca mais volta.</p> <p><b>Aluno A</b> Esta aqui é o vocativo. [3'07-3'11]</p> <p><b>Aluno B</b> Pois, porque está entre duas vírgulas. [3'14-3'16]</p> <p><b>Aluno A</b> Sim e está no meio da frase. Se estiver no início da frase, a vírgula tem que estar à frente, se estiver no meio tem que estar entre duas vírgulas e, no final, se a frase tiver o vocativo, tem que ter uma vírgula depois do vocativo. [3'19-3'30]</p>



com vírgula o sujeito do predicado. [7'28-7'36]				
<p><b>Análise do exercício 3 incluído na Atividade 2.</b></p> <p>Certo dia o professor e os colegas do Francisco elogiaram-no desejando-lhe (...) escolar.</p> <p><b>Aluno A</b> “O professor e os colegas do Francisco” não leva vírgulas, porque é o sujeito. [29'22-29'27]</p> <p><b>Aluno B</b> É o vocativo, por isso, é que pus entre vírgulas. [30'02-30'05]</p>	<p><b>Análise da frase 2 incluída no exercício 1 da Atividade 2.</b></p> <p>Sabem que ontem, a caminho da biblioteca, aconteceu, <u>uma coisa gira...</u></p> <p><b>Aluno B</b> Está com muitas vírgulas. A primeira vírgula está bem. A que separa “aconteceu” e “uma coisa gira” é que está errada. [1'11-1'19]</p> <p><b>Aluno A</b> “Uma coisa gira” é o que aconteceu, que é o complemento direto, o que aconteceu? Por isso, não devia ter a vírgula... [1'23-1'33]</p>	<p><b>Análise da frase 9 incluída no exercício 1 da Atividade 2.</b></p> <p>O meu irmão disse muitas coisas <u>à minha prima.</u></p> <p><b>Aluno B</b> Acho que está bem. [6'05-6'12]</p> <p><b>Aluno A</b> Sim, é como “à minha mãe”. A quem? “À minha prima.” [6'13-6'17]</p>		<p><b>Análise da frase 7 incluída no exercício 1 da Atividade 2.</b></p> <p>Que horas são, <u>João?</u></p> <p><b>Aluno B</b> Esta está bem, mantemos a vírgula. Isto também é o vocativo, está a chamar. [4'36-4'42]</p> <p><b>Aluno A</b> Pois, porque estamos a perguntar ao “João” que horas são. [4'44 - 4'47]</p>
<p><b>Análise de um excerto do exercício 3 incluído na Atividade 3.</b></p> <p>– Eu chamo-me Polo, e tu?</p> <p><b>Aluno A</b> Não percebo, porque é que me pões outra vírgula a seguir a “Polo”. Já temos lá o “e”. [80'06-80'11]</p> <p><b>Aluno B</b> Então mas o “Polo” é o vocativo... Tem de estar entre vírgulas. [80'13-80'17]</p> <p><b>Aluno A</b> O “Polo” é o nome da personagem, é o sujeito. [80'18-80'21]</p>				<p><b>Análise da frase 7 incluída no exercício 1 da Atividade 2.</b></p> <p>A culpa não é minha <u>Mariana!</u></p> <p><b>Aluno B</b> Esta frase está mal, devia ter vírgula. [5'11-5'17]</p> <p><b>Aluno A</b> Devia ser: a culpa não é minha, vírgula Mariana. [5'20-5'23]</p>

## Apêndice VI – Conceções sobre as funções sintáticas, pelo par (C, D)

Conceções sobre as funções sintáticas de sujeito, predicado, complemento direto, complemento indireto e vocativo.				
Função sintática de sujeito.	Função sintática de predicado.	Função sintática de complemento direto.	Função sintática de complemento indireto.	Função sintática de vocativo.
<p><i>Análise da frase 1 incluída no exercício 1 da Atividade 1.</i></p> <p><u>A minha prima</u> decidiu mudar de escola.</p> <p><b>Aluno D</b> Aqui pomos que a minha prima é o sujeito? [03'08-03'12]</p> <p><b>Aluno C</b> Sim, e é um sujeito simples. [03'15-03'17]</p> <p><b>Aluno D</b> Sim, porque é só a prima. [03'20-03'21]</p> <p><b>Aluno C</b> Sim, mas por exemplo, nós é sujeito simples, não é sujeito composto. Nós pode estar no plural, mas é simples. Se tiver nós e eles é que é um sujeito composto. [03'24-03'33]</p>	—	<p><i>Análise das frases 1 e 2 incluídas no exercício 3 da Atividade 1.</i></p> <p>O João escreveu <u>um poema</u>.</p> <p>O gato da Matilde tem <u>as patas feridas</u>.</p> <p><b>Aluno D</b> Como é que havemos de fazer? O João escreve-o. Escreve-o? [11'34-11'39]</p> <p><b>Aluno C</b> E as patas da Matilde? Não estou a perceber. [...] O gato da Matilde tem as, não faz sentido. O “as” não diz nada do que ele tem. O gato da Matilde tem as... Não conseguimos perceber o que é que ele tem no sítio, onde está a dizer “as”. Podia ser tem as feridas, tem as magoadas... [11'42-12'10]</p> <p><b>Aluno D</b> O João escreveu-o, verbo escrever. O gato da Matilde tem-nas, verbo ter. [12'14-12'22]</p> <p><b>Aluno C</b> Fica melhor o gato da Matilde tem-nas... [12'35-12'39]</p>	<p><i>Análise dos exercícios 5 e 6 incluídos na Atividade 1.</i></p> <p>Os primos telefonaram <u>aos pais</u>.</p> <p>A Leonor respondeu <u>à professora</u>.</p> <p><b>Aluno D</b> O “lhe” e o “lhes” substituem o nome. [38'16-38'20]</p> <p><b>Aluno D</b> O que é que pomos a seguir ao verbo? [40'00-40'04]</p> <p><b>Aluno C</b> Acho que é o complemento indireto, porque se dissermos: A professora mandou um recado para um colega que não está na aula. Se nós chegarmos ao pé do colega que não veio à aula e dissermos: a professora mandou-lhe um recado. Mandou recados ao colega, a quem. [42'00-42'17]</p> <p><b>Aluno D</b> Então escrevemos o complemento indireto. [43'08-43'11]</p>	<p><i>Análise do exercício 9 da Atividade 1.</i></p> <p>Acaba os trabalhos de casa, <u>Joana!</u></p> <p><u>Ó Luísa</u>, o que é que se passa?</p> <p>Gostei tanto do livro, <u>João</u>, que era capaz de voltar a lê-lo!</p> <p><b>Aluno D</b> Utilizamos o vocativo quando estamos a chamar alguém, quando estou a falar com uma pessoa e digo o nome dele ou dela. [75'03-75'18]</p> <p><b>Aluno C</b> Para chamar a atenção ou nas frases exclamativas. Olha aqui: “Acaba os trabalhos de casa, Joana!” [75'38-75'52]</p>

<p><b>Análise da frase 3 incluída no exercício 1 da Atividade 1.</b></p> <p><u>A Inês e a irmã</u> foram à praia.</p> <p><b>Aluno D</b> Nesta frase substituí “A Inês e a irmã” por um pronome pessoal. [05’43-05’49]</p> <p><b>Aluno C</b> Que pronome pessoal puseste? [05’50-05’53]</p> <p><b>Aluno D</b> Elas, porque está a dizer que foram duas pessoas a fazer a ação. [05’56-06’03]</p> <p><b>Aluno C</b> Eu fiz a mesma coisa, porque “A Inês e a irmã” é o sujeito composto e como é sujeito composto, pus “elas” no plural. [06’09-06’15]</p>		<p><b>Análise da frase 1 incluída no exercício 3 da Atividade 1.</b></p> <p>O João escreveu <u>um poema</u>.</p> <p><b>Aluno D</b> Nesta aqui, é o predicado. O que é que o João escreveu? [12’25-12’36]</p> <p><b>Aluno C</b> Acho que é o complemento direto, porque pergunta ao sujeito o que é que ele fez. [12’47-12’59]</p>	<p><b>Análise da frase 1 incluída no exercício 7 da Atividade 1.</b></p> <p>O pedro ofereceu <u>várias rosas à namorada</u>.</p> <p><b>Aluno D</b> “À namorada” não é preciso estar na frase. [65’36-65’40]</p> <p><b>Aluno C</b> Se dissermos: o Pedro ofereceu rosas não sabemos a quem ofereceu, mas também podemos dizer o Pedro ofereceu-lhe rosas. Podemos substituir a namorada que é o complemento indireto, por um pronome pessoal. [66’03-66’24]</p>	
		<p><b>Análise do exercício 3 da Atividade 1.</b></p> <p><b>Aluno D</b> O predicado pode ser substituído por a, as, o e os. [14’22-14’28]</p> <p><b>Aluno C</b> Mas o que substituímos foi o complemento direto [14’35-14’43]</p>	<p><b>Análise do exercício 1.4. da Atividade 2.</b></p> <p><u>O meu irmão</u> disse muitas coisas <u>à minha prima</u>.</p> <p><b>Aluno C</b> “O meu irmão disse muitas coisas a minha prima.” Ele disse-lhe muitas coisas. [17’48-17’56]</p> <p><b>Aluno D</b> Ele disse muitas coisas a ela. [18’03-18’07]</p> <p><b>Aluno C</b> A ela não fica bem. [18’07-18’11]</p> <p><b>Aluno D</b> Em vez de ser a minha prima. Ele disse muitas</p>	

			coisas a ela. [18'15-18'21]	
		<p><b>Análise da frase 1 incluída no exercício 7 da Atividade 1.</b></p> <p><i>O pedro ofereceu <u>várias rosas</u> à namorada.</i></p> <p><b>Aluno C</b>  <i>“Várias rosas” é o complemento direto, porque se perguntarmos ao sujeito o que é que ele ofereceu, sabemos que ofereceu rosas. [64'19-64'30]</i></p>		

**Apêndice VII – Concessões sobre as regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas, pelo par (C, D)**

Concessões sobre as regras de uso de vírgula associadas às funções sintáticas (sujeito, predicado, complemento direto, complemento indireto e vocativo)				
Regra de proibição de uso de vírgula entre o sujeito e o predicado.	Regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o complemento direto.	Regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e o complemento indireto.	Regra de proibição de uso de vírgula entre o verbo e os dois complementos (direto e indireto).	Regra de uso de vírgula obrigatória do vocativo.
<p><b>Análise do exercício 1 da Atividade 1.</b></p> <p><u>A minha prima</u> decidiu mudar de escola.</p> <p><u>Os pássaros exóticos</u> fugiram da gaiola.</p> <p><u>A Inês e a irmã</u> foram à praia.</p> <p><u>O tio do Pedro e da Rita</u> escreveu um livro.</p> <p><b>Aluno C</b> Podemos substituir os grupos nominais por pronomes pessoais, neste caso são todos sujeitos. [8'10-8'18]</p> <p><b>Aluno D</b> Pois, o sujeito pode mudar de nome para pronome, [...] mas as frases da coluna A estão bem escritas e as outras não. [8'23-8'36]</p> <p><b>Aluno C</b> Mas aqui na regra, acho que não se deve por uma vírgula entre o sujeito e o predicado. [8'45-8.53']</p> <p><b>Aluno D</b> Eu acho que não se deve por uma vírgula entre o pronome</p>	<p><b>Análise do exercício 1 da Atividade 1.</b></p> <p>O João escreveu <u>um poema</u>.</p> <p>O gato da Matilde tem <u>as patas feridas</u>.</p> <p>O Vasco comprou <u>vários chocolates</u>.</p> <p>A minha avó viu <u>a Maria e o Pedro</u>.</p> <p><b>Aluno C</b> A coluna B também tem frases com vírgulas a mais. [0'16-0'19]</p> <p><b>Aluno D</b> Tem vírgulas antes do grupo nominal. [0'21-0'25]</p> <p><b>Aluno C</b> É como no sujeito. A coluna A é que está bem, porque não tem vírgulas. [0'38- 0'49]</p> <p><b>Aluno D</b> Espera, aqui escrevemos que não podemos separar o verbo com o grupo nominal. [0'54-1'02]</p>	<p><b>Análise da frase 4 incluída no exercício 1 da Atividade 2.</b></p> <p>O João dedicou algumas músicas, <u>a duas senhoras</u>.</p> <p><b>Aluno C</b> A quem é que o João dedicou algumas músicas? “Algumas senhoras”, não levava vírgula. [5'34-5'39]</p> <p><b>Aluno D</b> Isto está certo, porque está a separar o vocativo. [7'10-7'14]</p> <p><b>Aluno C</b> O vocativo não é “à tua mãe”, é o complemento indireto, a quem. [7'16-7'20]</p>	<p><b>Análise da frase 2 incluída no exercício 7 da Atividade 1.</b></p> <p>A Lurdes deu <u>uma prenda ao irmão</u>.</p> <p><b>Aluno D</b> “Uma prenda” é o predicado. E agora ao irmão é o complemento indireto, certo? [67'03-67'11]</p> <p><b>Aluno C</b> Espera, é o complemento direto. O que é que ele deu ao irmão? [67'15-67'20]</p> <p><b>Aluno C</b> Então assim temos o complemento direto e indireto. Só se escrevermos: não podemos por a vírgula com complementos. [67'26-67'32]</p> <p><b>Aluno D</b> Quando o verbo exige mais do que um nome? Isto são nomes! [67'35-67'39]</p> <p><b>Aluno C</b> Pois, mas se for como as outras regras temos de pôr a função sintática. [67'42-67'46]</p>	<p><b>Análise das frases do exercício 9 incluído na Atividade 1.</b></p> <p>Acaba os trabalhos de casa, <u>Joana!</u></p> <p><u>Ó Luísa</u>, o que é que se passa!</p> <p>Gostei tanto do livro, <u>João</u>, que era capaz de voltar a lê-lo!</p> <p><b>Aluno C</b> O vocativo é sempre separado por vírgulas. [69'21-69'23]</p> <p><b>Aluno D</b> Sim, na escrita está sempre entre vírgulas. Aqui está entre uma vírgula e um ponto de exclamação, porque está a dar uma ordem. [70'28-70'35]</p> <p><b>Aluno C</b> Mas tem sempre uma vírgula e olha que está em vários sítios. Pode aparecer no início, no meio e no fim. “Ó Luísa” está na primeira, “Joana” está na última e “João” está no meio. [71'26-71'39]</p> <p><b>Aluno D</b> O vocativo pode andar onde quiser. [71'43-71'45]</p>

<p>peçoal e o verbo. [8'59-9'06]</p>				
<p><b>Análise da frase 3 incluída no exercício 1 da Atividade 2.</b></p> <p><u>Os miúdos</u> encontram a bola.</p> <p><b>Aluno D</b> Os miúdos encontraram uma bola, está certa! [0.30'-0.33]</p> <p><b>Aluno C</b> Espera, não se pode separar o sujeito do predicado [0.43'-0.47']</p> <p><b>Aluno D</b> Mas não está... [0.49'-0.51']</p> <p><b>Aluno C</b> Pois é, não se pode separar o sujeito do predicado, porque depois dos miúdos tem a vírgula, não faz sentido. [1'30-1'40]</p>	<p><b>Análise da frase 2 incluída no exercício 1 da Atividade 2.</b></p> <p>Sabem que ontem, a caminho da biblioteca, aconteceu, uma coisa gira...</p> <p><b>Aluno C</b> Aqui tem vírgulas a mais. [2'15-2'20]</p> <p><b>Aluno D</b> "Sabem que ontem a caminho da biblioteca, aconteceu, uma coisa, gira" – tirava a vírgula depois de aconteceu. [2'24-2'30]</p>			<p><b>Análise da frase 7 incluída no exercício 1 da Atividade 2.</b></p> <p><u>Que horas são, João?</u></p> <p><b>Aluno D</b> Nesta aqui: "Que horas são, João?" Estamos a chamar João e tem uma vírgula aqui. Este pomos o vocativo. [6'21-6'30]</p> <p><b>Aluno C</b> Sim, esta vírgula está bem, porque esta frase tem a função sintática de vocativo, logo tem a vírgula à frente de "são" e atrás de "João". [6'32-6'38]</p>
<p><b>Análise do exercício 3 incluído na Atividade 2.</b></p> <p>Certo dia o professor e os colegas do Francisco elogiaram-no desejando-lhe (...) escolar.</p> <p><b>Aluno C</b> Mas "O professor e os colegas do Francisco" são quem faz a ação. Quem é que elogiou o Francisco? "O professor e os colegas do Francisco", por isso acho que é o sujeito. [26'05-26'12]</p>				<p><b>Análise da frase 8 incluída no exercício 1 da Atividade 2.</b></p> <p>A culpa não é minha <u>Mariana!</u></p> <p><b>Aluno C</b> Isto está mal, porque como isto é o vocativo (Mariana) devia ter a vírgula. Mas esta aqui engana as pessoas, porque pensam que a frase está bem. [12'15-12'24]</p> <p><b>Aluno D</b> Pois, porque temos de pôr a vírgula para</p>

<p><b>Aluno D</b> Então aqui não leva vírgula. [26'14-26'18]</p> <p><b>Aluno C</b> Sim, acho que não, porque isto é o sujeito. [26'19-26'22]</p>				separar o vocativo do resto da frase. [12'30-12'36]
<p><b>Análise de um excerto do exercício 3 incluído na Atividade 3.</b></p> <p>– É a vida, meu caro filho, agora vai ver televisão!</p> <p><b>Aluno C</b> Devias ter posto uma vírgula aqui, a seguir a “filho”, porque isto é o vocativo. Tem de estar entre vírgulas! [74'11-74'18]</p> <p><b>Aluno D</b> Mas o “meu caro filho” é o sujeito – o filho. [74'20-74'23]</p> <p><b>Aluno C</b> Não, porque está a chamar o filho. [74'26-74'28]</p>				

## **Apêndice VIII – Guião da entrevista**

1. Em que exercícios tiveste mais dificuldades? Na determinação das regras de uso de vírgula, na identificação de funções sintáticas, na pontuação de um texto ou na revisão de texto?
2. De todos os exercícios de gramática e escrita que fizeste qual é que gostaste mais? E porquê?
3. Quais foram os exercícios gramaticais que gostaste menos?
4. Os exercícios que fizemos com as regras de uso de vírgula ajudaram-te a identificá-las?
5. As regras de uso de vírgula ajudaram-te a melhorar a escrita? Em que aspetos?



## **Apêndice IX – Transcrição das entrevistas dos pares (A, B) e (C, D)**

### **Aluno A**

**Professora estagiária:** *Em que exercícios tiveste mais dificuldades? Na determinação das regras de uso de vírgula, na identificação de funções sintáticas, na pontuação de um texto ou na revisão de texto?* [2'20-2'31]

**Aluno A:** *Eu acho que tive mais dificuldade nas regras de uso de vírgula.* [2'32-2'36]

**Professora estagiária:** *Porquê?* [2'43-2'44]

**Aluno A:** *Porque, eu ainda não sabia muito sabia que as funções sintáticas tinham regras de vírgula.* [2'45-2'53]

**Professora estagiária:** *De todos os exercícios de gramática e escrita que fizeste qual é que gostaste mais? E porquê?* [3'10-3'16]

**Aluno A:** *Eu gostei mais do texto, porque gosto de fazer textos. Sou muito criativo, gosto de pensar e criar textos.* [3'17-3'28]

**Professora estagiária:** *Mas gostaste de rever o texto do teu colega?* [3'32-3'36]

**Aluno A:** *Sim, para ter melhor grafia e gramática. Perceber melhor português.* [3'37-3'41]

**Professora estagiária:** *Quais foram os exercícios gramaticais que gostaste menos?* [3'54-3'57]

**Aluno A:** *[...] Acho que foi o da Atividade 2 (o aluno consulta o exercício 1.4. da Atividade 2) [...] Eu não tive muita dificuldade na Atividade 2, mas não gostei muito dos pronomes. Mas eu não tive muita dificuldade, sei isto tudo agora.* [4'01-4'34]

**Professora estagiária:** *Os exercícios que fizemos com as regras de uso de vírgula ajudaram-te a identificá-las?* [5'18-5'27]

**Aluno A:** *Sim, ajudou-me...* [5'29-5'30]

**Professora estagiária:** *Porquê?* [5'32-5'33]

**Aluno A:** *Porque como eu já tinha dito, não conhecia estas regras e os exercícios ajudaram-me a perceber melhor o que eram as funções sintáticas e as regras das vírgulas.* [5'34-5'46]

**Professora estagiária:** *As regras de uso de vírgula ajudaram-te a melhorar a escrita? Em que aspetos?* [6'03-6'15]

**Aluno A:** *Sim, porque eu não sabia que se metiam vírgulas nas frases, às vezes, e a professora ajudou-me a saber melhor. Até nos textos me corrigiram. Agora já sei pontuar com as vírgulas. Não sabia que existiam regras das vírgulas para as funções sintáticas.* [6'17-6'33]

### **Aluno B**

**Professora estagiária:** *Em que exercícios tiveste mais dificuldades? Na determinação das regras de uso de vírgula, na identificação de funções sintáticas, na pontuação de um texto ou na revisão de texto?* [48'15- 48'28]

**Aluno B:** *Aqui [...] (a aluna procura o exercício de revisão) na Atividade 3.* [48'39-49'57]

**Professora estagiária:** *No exercício de revisão?* [50'03-50'04]

**Aluno B:** *Sim. Rever o que fizemos nisto tudo. Eu esquecia-me de algumas coisas... Esquecia-me da regra do vocativo e sabia mais ou menos o complemento direto e indireto.* [50'07-50'16]

**Professora estagiária:** *De todos os exercícios de gramática e escrita que fizeste qual é que gostaste mais? E porquê?* [50'18-50'25]

**Aluno B:** *Esta (Atividade 2), porque era mais fácil. Porque consegui descobrir as frases que tinham erros de pontuação.* [50'39-50'46]

**Professora estagiária:** *Porque é que e achas que conseguiste descobrir?* [50'47-50'50]

**Aluno B:** *Porque já sabia as regras das vírgulas, já sabia que não podia pôr a vírgula entre o sujeito e o predicado [...]* [50'54-51'05]

**Professora estagiária:** *Quais foram os exercícios gramaticais que gostaste menos?* [51'26-51'29]

**Aluno B:** *Nenhuns. Gostei de todos.* [51'30-51'32]

**Professora estagiária:** *Pensa lá bem...* [51'35-51'37]

**Aluno B:** *(a aluna consulta as três Atividades) Não gostei dos exercícios 1 e 2 da Atividade 3.* [51'40-52'30]

**Professora estagiária** *Porquê?* [52'33-52'35]

**Aluno B:** *Tive dúvidas em escolher um título, no plano da história.* [52'36-52'41]

**Professora estagiária:** *Os exercícios que fizemos com as regras de uso de vírgula ajudaram-te a identificá-las?* [52'54-52'58]

**Aluno B:** *Sim, porque fiquei a saber as regras das vírgulas. Ao início pode ser um bocadinho de difícil de saber, mas depois é mais fácil.* [53'15-53'27]

**Professora estagiária:** *As regras de uso de vírgula ajudaram-te a melhorar a escrita? Em que aspetos?* [53'29-53'38]

**Aluno B:** *Sim, porque quando ainda não sabemos sentimos algumas dificuldades para fazer, mas quando sabemos melhor a regras é mais fácil. [...] Se eu escrever: Os miúdos foram ao parque, eu posso não saber pôr a vírgula, mas se eu souber as regras posso pôr: Os miúdos foram ao parque, sem vírgula, porque não podemos separar o sujeito do predicado.* [53'41-55'03]

### **Aluno C**

**Professora estagiária:** *Em que exercícios tiveste mais dificuldades? Na determinação das regras de uso de vírgula, na identificação de funções sintáticas, na pontuação de um texto ou na revisão de texto?* [34'22-34'34]

**Aluno C:** *Foi na revisão e nas funções sintáticas. Em relação à revisão do texto, tinha mais dificuldades porque não sabia bem onde colocar a vírgula.* [34'37-34'46]

**Professora estagiária:** *Não sabias aplicar as regras de vírgula que aprendemos ou colocar a vírgula de uma forma geral?* [34'53-34'59]

**Aluno C:** *De uma forma geral.* [35'02-35'04]

**Professora estagiária:** *E nas funções sintáticas?* [35'06-35'08]

**Aluno C:** *Sabia quais eram, mas não percebia bem como as utilizava. [35'09-35'13]*

**Professora estagiária:** *De todos os exercícios de gramática e escrita que fizeste qual é que gostaste mais? E porquê? [36'06-36'13]*

**Aluno C:** *Eu gostei mais [...] (aluno procura o exercício nas Atividades) do exercício 1 aqui da Atividade 2, porque fez-me pensar nos erros que se podem cometer mais tarde num texto. [36'15-37'05]*

**Professora estagiária:** *Quais foram os exercícios gramaticais que gostaste menos? [37'23- 37'26]*

**Aluno C:** *Gostei menos da parte em que tinha de rever a parte do colega, porque não sabia bem pôr as vírgulas e os pontos finais, mas sempre pensei em melhorar. [38'29-38'38]*

**Professora estagiária:** *Os exercícios que fizemos com as regras de uso de vírgula ajudaram-te a identificá-las? [38'47- 38'54]*

**Aluno C:** *Ao iniciar as frases já sabia onde colocava as vírgulas. [38'57- 39'20]*

**Professora estagiária:** *As regras de uso de vírgula ajudaram-te a melhorar a escrita? Em que aspetos? [41'11-41'18]*

**Aluno C:** *Sim, porque assim já sabia as vírgulas que podia pôr e que não podia. [41'19-41'25]*

#### **Aluno D**

**Professora estagiária:** *Em que exercícios tiveste mais dificuldades Na determinação das regras de uso de vírgula, na identificação de funções sintáticas, na pontuação de um texto ou na revisão de texto? [27'19-27'30]*

**Aluno D:** *Tive mais dificuldade aqui nesta (exercício da Atividade 2), na pontuação do texto, no complemento direto e indireto. [27'33-27'38]*

**Professora estagiária:** *Porquê? [27'40-27'41]*

**Aluno D:** *Porque, faz-me um bocadinho confusão indicar o que é o complemento direto, o complemento indireto... [27'42- 27'47]*

**Professora estagiária:** *E na pontuação do texto?* [27'55- 27'58]

**Aluno D:** *Na primeira achei fácil, mas tinha algumas coisas erradas.* [28'02- 28'06]

**Professora estagiária:** *Que coisas?* [28'07- 28'08]

**Aluno D:** *As regras das vírgulas.* [28'08- 28'10]

**Professora estagiária:** *De todos os exercícios de gramática e escrita que fizeste qual é que gostaste mais? E porquê?* [28'13- 28'18]

**Aluno D:** *Gostei mais de rever o texto, porque era uma coisa engraçada – corrigir o texto do colega. E também gostei de ver os meus erros, porque assim para a próxima já sei que tenho tomar mais atenção e que tenho de reler outra vez o texto.* [28'19- 28'30]

**Professora estagiária:** *Quais foram os exercícios gramaticais que gostaste menos?* [28'34- 28'38]

**Aluno D:** *Gostei menos desta (Atividade 1), porque não estava a compreender bem as coisas.* [28'41- 28'45]

**Professora estagiária:** *Os exercícios que fizemos com as regras de uso de vírgula ajudaram-te a identificá-las?* [28'47- 28'53]

**Aluno D:** *Ajudaram-me me a entender as vírgulas do complemento direto e indireto. E como o aluno C me ajudou nos exercícios, percebi melhor.* [28'55- 29'00]

**Professora estagiária:** *As regras de uso de vírgula ajudaram-te a melhorar a escrita? Em que aspetos?* [29'03-29'10]

**Aluno D:** *Porque como já sabia distinguir o vocativo, pondo a vírgula e o complemento direto, já sabia organizar melhor as frases.* [29'15-29'21]